Marcos Aurelio dos Santos Freitas
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Rosimery Mendes Rodrigues

A ESTRUTURA DE PRODUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO CONHECIMENTO

NAS UNIVERSIDADES OCIDENTALIZADAS

ANÁLISE DO RACISMO EPISTÊMICO, DA HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES E DAS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA.

CONCISO DA OBRA

PARTE I — A UNIVERSIDADE E A ARQUITETURA DO CONHECIMENTO

2.1. CAPÍTULO 1 — A UNIVERSIDADE OCIDENTALIZADA E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE CIENTÍFICA
2.1.1. A universidade moderna e suas raízes eurocêntricas
2.1.2. Ciência, racionalidade e universalização do conhecimento ocidental
2.1.3. Quem pode produzir conhecimento?
2.1.4. Quem pode ser reconhecido como sujeito do conhecimento?
2.1.5. Os mecanismos institucionais de legitimação científica

2.2. CAPÍTULO 2 — COLONIALIDADE DO SABER: QUANDO UM CONHECIMENTO SE TORNA UNIVERSAL
2.2.1. Colonialidade, modernidade e poder
2.2.2. Eurocentrismo e classificação dos conhecimentos
2.2.3. A construção histórica da superioridade epistemológica ocidental
2.2.4. Epistemologias subalternizadas e apagamentos históricos
2.2.5. A permanência da colonialidade nas universidades contemporâneas

PARTE II — RACISMO EPISTÊMICO E HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES

2.3. CAPÍTULO 3 — RACISMO EPISTÊMICO: O PODER DE DIZER O QUE É CONHECIMENTO
2.3.1. Racismo, ciência e produção histórica das desigualdades
2.3.2. Racismo epistêmico e exclusão de sujeitos produtores de conhecimento
2.3.3. A invisibilização dos conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros
2.3.4. Epistemicídio e silenciamento de saberes
2.3.5. A neutralidade científica como construção histórica e política

2.4. CAPÍTULO 4 — A HIERARQUIA DOS SABERES E A GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO
2.4.1. Conhecimento científico, conhecimento popular e saber tradicional
2.4.2. Quem ocupa o centro e quem permanece nas margens?
2.4.3. Critérios acadêmicos de validação e reconhecimento epistemológico
2.4.4. Bibliografias, currículos e cânones acadêmicos
2.4.5. Produção científica, poder institucional e desigualdade epistemológica

2.5. CAPÍTULO 5 — CORPOS, TERRITÓRIOS E VOZES QUE PRODUZEM CONHECIMENTO
2.5.1. O corpo como território epistemológico
2.5.2. Mulheres, povos indígenas, populações negras e sujeitos historicamente silenciados
2.5.3. Território, memória e experiência como fontes de conhecimento
2.5.4. Oralidade, ancestralidade e transmissão dos saberes
2.5.5. A universidade diante da pluralidade dos sujeitos cognoscentes

PARTE III — ENTRE FRONTEIRAS E ENCONTROS: OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

2.6. CAPÍTULO 6 — EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A PLURALIDADE DO CONHECER
2.6.1. Epistemologias do Sul e justiça cognitiva
2.6.2. Ecologia de saberes e diálogo epistemológico
2.6.3. Saberes indígenas e conhecimentos ancestrais
2.6.4. Saberes africanos, afro-brasileiros e diáspora
2.6.5. Conhecimentos comunitários, populares e territoriais

2.7. CAPÍTULO 7 — INTERCULTURALIDADE, PLURIVERSIDADE E DIÁLOGO DE SABERES
2.7.1. Da monocultura epistemológica à ecologia de conhecimentos
2.7.2. Interculturalidade crítica e transformação universitária
2.7.3. Pluriversidade: muitos mundos, muitos modos de conhecer
2.7.4. Diálogo entre ciência, tradição, território e experiência
2.7.5. Justiça cognitiva como princípio democrático da educação superior

PARTE IV — DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE

2.8. CAPÍTULO 8 — DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS
2.8.1. Currículo, poder e seleção do conhecimento legítimo
2.8.2. Revisão dos cânones e ampliação das referências epistemológicas
2.8.3. Inclusão de autores, pesquisadores e intelectuais historicamente marginalizados
2.8.4. Pedagogias decoloniais no ensino superior
2.8.5. Pesquisa, extensão e produção compartilhada do conhecimento

2.9. CAPÍTULO 9 — FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS
2.9.1. Formação crítica de professores universitários
2.9.2. Docência, diversidade epistemológica e interculturalidade
2.9.3. Práticas pedagógicas contra o racismo epistêmico
2.9.4. Metodologias participativas e produção colaborativa do conhecimento
2.9.5. O professor como mediador entre diferentes epistemologias

PARTE V — NOVOS HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.10. CAPÍTULO 10 — A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE JUSTIÇA EPISTÊMICA
2.10.1. Democratização da produção científica
2.10.2. Diversidade epistemológica e equidade acadêmica
2.10.3. Políticas institucionais de enfrentamento ao racismo epistêmico
2.10.4. Acesso, permanência e reconhecimento dos diferentes sujeitos do conhecimento
2.10.5. Para além da inclusão: transformação das estruturas universitárias

2.11. CAPÍTULO 11 — TECNOLOGIAS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E NOVAS DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS
2.11.1. Inteligência artificial e produção contemporânea do conhecimento
2.11.2. Algoritmos, vieses e reprodução das desigualdades epistemológicas
2.11.3. Democratização digital e novas possibilidades de acesso ao conhecimento
2.11.4. Tecnologias, saberes locais e produção colaborativa
2.11.5. Descolonizar também os ambientes digitais e tecnológicos

2.12. CAPÍTULO 12 — DA UNIVERSIDADE MONOLÓGICA À UNIVERSIDADE PLURIVERSAL
2.12.1. Rompendo com a monocultura do conhecimento
2.12.2. Universidade, território e responsabilidade social
2.12.3. Construção de comunidades epistêmicas plurais
2.12.4. Diálogo de saberes como prática de transformação social
2.12.5. Por uma universidade aberta à pluralidade dos mundos

2.13. EPÍLOGO — QUANDO O CONHECIMENTO DEIXA DE TER UM ÚNICO CENTRO

CONSIDERAÇÕES FINAIS — POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR DECOLONIAL, PLURAL E EPISTEMICAMENTE JUSTA

A ESTRUTURA DE PRODUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS UNIVERSIDADES OCIDENTALIZADAS: ANÁLISE DO RACISMO EPISTÊMICO, DA HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES E DAS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA.

Marcos Aurelio dos Santos Freitas
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Rosimery Mendes Rodrigues

A estrutura de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas constitui um campo de investigação relacionado às formas históricas e contemporâneas de seleção, validação, circulação e reconhecimento dos diferentes saberes no âmbito da educação superior. O estudo aborda a permanência de mecanismos epistemológicos associados à colonialidade, com atenção específica ao racismo epistêmico, à hierarquização dos conhecimentos e às condições institucionais que influenciam a definição do que é reconhecido como conhecimento científico legítimo. O problema de pesquisa consiste em compreender de que maneira as estruturas acadêmicas constituídas sob referências predominantemente ocidentais contribuem para a valorização de determinados sistemas de conhecimento em detrimento de outros e quais possibilidades podem favorecer relações epistemológicas mais plurais no ensino superior contemporâneo. O objetivo geral consiste em analisar a estrutura de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas, identificando mecanismos de hierarquização dos saberes e examinando possibilidades de construção de diálogos decoloniais capazes de ampliar a diversidade epistemológica na educação superior. A investigação caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas relacionadas à colonialidade do saber, ao racismo epistêmico, às epistemologias do Sul, à interculturalidade, à justiça cognitiva e à descolonização universitária. O percurso metodológico compreendeu levantamento, seleção, sistematização e análise interpretativa de estudos científicos e documentos acadêmicos pertinentes ao objeto investigado, buscando identificar convergências, tensões e possibilidades presentes na literatura especializada. Os resultados indicam que a produção universitária do conhecimento permanece influenciada por critérios institucionais, curriculares, linguísticos e metodológicos que podem favorecer a centralidade de referências epistemológicas ocidentais. Identificou-se também que a marginalização de conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares, comunitários e territoriais não ocorre apenas pela ausência desses saberes nos espaços acadêmicos, mas também por mecanismos de validação que estabelecem diferentes níveis de reconhecimento entre sujeitos, fontes e formas de produção do conhecimento. Em contrapartida, a literatura analisada evidencia possibilidades de transformação por meio da ampliação dos referenciais curriculares, do reconhecimento de diferentes sujeitos produtores de conhecimento, do fortalecimento da interculturalidade crítica, da valorização da oralidade e da memória, da articulação entre universidade e território e da construção de práticas pedagógicas e investigativas colaborativas. Conclui-se que a transformação das estruturas epistemológicas da educação superior requer mudanças nos processos de produção, validação, transmissão e circulação do conhecimento, promovendo condições institucionais para o diálogo entre diferentes perspectivas e experiências. A contribuição científica do estudo reside na sistematização crítica das relações entre poder, conhecimento e reconhecimento epistemológico, oferecendo elementos para compreender desafios contemporâneos da universidade e para fortalecer práticas acadêmicas orientadas pela pluralidade, pelo diálogo intercultural e pela democratização da produção do conhecimento.

Palavras-chave: Racismo epistêmico; colonialidade do saber; hierarquização dos conhecimentos; educação superior decolonial.

THE STRUCTURE OF KNOWLEDGE PRODUCTION AND LEGITIMATION IN WESTERNIZED UNIVERSITIES: AN ANALYSIS OF EPISTEMIC RACISM, THE HIERARCHIZATION OF KNOWLEDGE, AND THE POSSIBILITIES FOR BUILDING DECOLONIAL DIALOGUES IN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION.

Marcos Aurelio dos Santos Freitas
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Rosimery Mendes Rodrigues

The structure of knowledge production and legitimation in Westernized universities constitutes a field of investigation related to the historical and contemporary forms of selection, validation, circulation, and recognition of different forms of knowledge within higher education. The study addresses the persistence of epistemological mechanisms associated with coloniality, with specific attention to epistemic racism, the hierarchization of knowledge, and the institutional conditions that influence the definition of what is recognized as legitimate scientific knowledge. The research problem consists of understanding how academic structures constituted predominantly through Western references contribute to the valorization of certain knowledge systems at the expense of others and what possibilities may foster more plural epistemological relationships in contemporary higher education. The general objective is to analyze the structure of knowledge production and legitimation in Westernized universities, identifying mechanisms of knowledge hierarchization and examining possibilities for constructing decolonial dialogues capable of expanding epistemological diversity in higher education. The investigation is characterized as qualitative, bibliographic, and documentary in nature, based on a critical analysis of academic works related to the coloniality of knowledge, epistemic racism, Southern epistemologies, interculturality, cognitive justice, and university decolonization. The methodological process comprised the collection, selection, systematization, and interpretive analysis of scientific studies and academic documents relevant to the object under investigation, seeking to identify convergences, tensions, and possibilities present in the specialized literature. The results indicate that university knowledge production remains influenced by institutional, curricular, linguistic, and methodological criteria that may favor the centrality of Western epistemological references. It was also identified that the marginalization of Indigenous, African, Afro-Brazilian, popular, community-based, and territorial knowledge does not occur solely through the absence of these forms of knowledge from academic spaces, but also through validation mechanisms that establish different levels of recognition among subjects, sources, and forms of knowledge production. Conversely, the literature analyzed reveals possibilities for transformation through the expansion of curricular references, the recognition of different knowledge-producing subjects, the strengthening of critical interculturality, the appreciation of orality and memory, the articulation between universities and territories, and the development of collaborative pedagogical and research practices. It is concluded that transforming the epistemological structures of higher education requires changes in the processes of knowledge production, validation, transmission, and circulation, promoting institutional conditions for dialogue among different perspectives and experiences. The scientific contribution of the study lies in the critical systematization of the relationships between power, knowledge, and epistemological recognition, providing elements for understanding contemporary challenges facing universities and strengthening academic practices oriented toward plurality, intercultural dialogue, and the democratization of knowledge production.

Keywords: Epistemic racism; coloniality of knowledge; hierarchization of knowledge; decolonial higher education.

LA ESTRUCTURA DE PRODUCCIÓN Y LEGITIMACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS UNIVERSIDADES OCCIDENTALIZADAS: ANÁLISIS DEL RACISMO EPISTÉMICO, LA JERARQUIZACIÓN DE LOS SABERES Y LAS POSIBILIDADES DE CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGOS DECOLONIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA.

Marcos Aurelio dos Santos Freitas
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Rosimery Mendes Rodrigues

La estructura de producción y legitimación del conocimiento en las universidades occidentalizadas constituye un campo de investigación relacionado con las formas históricas y contemporáneas de selección, validación, circulación y reconocimiento de los diferentes saberes en el ámbito de la educación superior. El estudio aborda la permanencia de mecanismos epistemológicos asociados a la colonialidad, con especial atención al racismo epistémico, la jerarquización de los conocimientos y las condiciones institucionales que influyen en la definición de aquello que es reconocido como conocimiento científico legítimo. El problema de investigación consiste en comprender de qué manera las estructuras académicas constituidas predominantemente a partir de referencias occidentales contribuyen a la valorización de determinados sistemas de conocimiento en detrimento de otros y qué posibilidades pueden favorecer relaciones epistemológicas más plurales en la educación superior contemporánea. El objetivo general consiste en analizar la estructura de producción y legitimación del conocimiento en las universidades occidentalizadas, identificando mecanismos de jerarquización de los saberes y examinando posibilidades de construcción de diálogos decoloniales capaces de ampliar la diversidad epistemológica en la educación superior. La investigación se caracteriza como cualitativa, de naturaleza bibliográfica y documental, fundamentada en el análisis crítico de producciones académicas relacionadas con la colonialidad del saber, el racismo epistémico, las epistemologías del Sur, la interculturalidad, la justicia cognitiva y la descolonización universitaria. El recorrido metodológico comprendió la recopilación, selección, sistematización y análisis interpretativo de estudios científicos y documentos académicos pertinentes al objeto investigado, buscando identificar convergencias, tensiones y posibilidades presentes en la literatura especializada. Los resultados indican que la producción universitaria del conocimiento continúa influenciada por criterios institucionales, curriculares, lingüísticos y metodológicos que pueden favorecer la centralidad de referencias epistemológicas occidentales. También se identificó que la marginación de los conocimientos indígenas, africanos, afrobrasileños, populares, comunitarios y territoriales no ocurre únicamente debido a la ausencia de estos saberes en los espacios académicos, sino también mediante mecanismos de validación que establecen diferentes niveles de reconocimiento entre sujetos, fuentes y formas de producción del conocimiento. Por otro lado, la literatura analizada evidencia posibilidades de transformación mediante la ampliación de los referentes curriculares, el reconocimiento de diferentes sujetos productores de conocimiento, el fortalecimiento de la interculturalidad crítica, la valorización de la oralidad y la memoria, la articulación entre universidad y territorio y la construcción de prácticas pedagógicas e investigativas colaborativas. Se concluye que la transformación de las estructuras epistemológicas de la educación superior requiere cambios en los procesos de producción, validación, transmisión y circulación del conocimiento, promoviendo condiciones institucionales para el diálogo entre diferentes perspectivas y experiencias. La contribución científica del estudio reside en la sistematización crítica de las relaciones entre poder, conocimiento y reconocimiento epistemológico, ofreciendo elementos para comprender los desafíos contemporáneos de la universidad y fortalecer prácticas académicas orientadas hacia la pluralidad, el diálogo intercultural y la democratización de la producción del conocimiento.

Palabras clave: Racismo epistémico; colonialidad del saber; jerarquización de los conocimientos; educación superior decolonial.

A ESTRUTURA DE PRODUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DO CONHECIMENTO NAS UNIVERSIDADES OCIDENTALIZADAS: ANÁLISE DO RACISMO EPISTÊMICO, DA HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES E DAS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA.

Marcos Aurelio dos Santos Freitas
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Rosimery Mendes Rodrigues

1. INTRODUÇÃO

A estrutura de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas constitui uma temática central para a compreensão das relações entre educação superior, poder, ciência e colonialidade. No contexto contemporâneo, discutir quem produz conhecimento, quais conhecimentos são reconhecidos como científicos e quais sujeitos possuem legitimidade para ocupar espaços de produção intelectual implica analisar processos históricos de seleção, classificação e hierarquização epistemológica. A universidade moderna consolidou-se como uma das principais instituições responsáveis pela produção, sistematização e circulação do conhecimento científico, mas sua constituição histórica esteve profundamente relacionada a matrizes de pensamento que estabeleceram determinados referenciais ocidentais como universais. Nesse sentido, a discussão sobre descolonização universitária não se limita à inclusão de novos conteúdos curriculares, mas envolve o questionamento das próprias estruturas que definem os critérios de validade, autoridade e reconhecimento do conhecimento. Gopal (2021), ao discutir a descolonização e a universidade, evidencia que esse processo exige enfrentar estruturas institucionais e epistemológicas historicamente consolidadas, enquanto Stein (2017) chama atenção para a permanência da dominância epistêmica em processos de internacionalização e organização curricular do ensino superior.

A universidade contemporânea encontra-se, portanto, diante de uma tensão entre a universalização do conhecimento científico e a necessidade de reconhecimento da pluralidade de formas de conhecer. A construção histórica da ciência moderna contribuiu para estabelecer critérios específicos de racionalidade, objetividade, sistematização e validação, frequentemente apresentados como universais, embora tenham sido constituídos em contextos históricos, culturais e geopolíticos particulares. Essa universalização contribuiu para posicionar determinados sistemas epistemológicos no centro das instituições acadêmicas, enquanto conhecimentos produzidos por povos indígenas, populações africanas e afrodescendentes,

comunidades tradicionais e grupos socialmente marginalizados foram frequentemente considerados secundários, locais ou não científicos. Nessa perspectiva, Posholi (2020) relaciona a descolonização epistêmica à necessidade de enfrentar as injustiças hermenêuticas associadas ao eurocentrismo, enquanto Matolino (2020) problematiza os próprios sentidos atribuídos à descolonização epistemológica e seus desafios no contexto contemporâneo. A questão não consiste em negar a relevância da ciência moderna, mas em compreender criticamente as condições históricas que determinaram sua posição privilegiada diante de outros modos de produção do conhecimento.

A colonialidade do saber constitui, nesse cenário, uma dimensão fundamental para compreender a permanência de padrões epistemológicos que ultrapassam o período formal do colonialismo. A colonialidade manifesta-se quando classificações históricas de povos, culturas e conhecimentos continuam influenciando as formas de organização social, acadêmica e científica. No espaço universitário, essa dinâmica pode ser observada na seleção de autores considerados referências centrais, na predominância de determinados idiomas científicos, na organização dos currículos, nos critérios de publicação, nos modelos de pesquisa e nos procedimentos utilizados para legitimar determinados conhecimentos. Ndlovu-Gatsheni (2021) destaca, nesse contexto, a necessidade de repensar a internacionalização da educação superior a partir de uma perspectiva de pluriversidade, capaz de superar a ideia de que existe apenas um centro legítimo de produção intelectual. A internacionalização, quando orientada exclusivamente por padrões acadêmicos hegemônicos, pode reproduzir assimetrias epistemológicas; quando articulada à pluralidade, pode constituir espaço de intercâmbio entre diferentes tradições intelectuais.

O racismo epistêmico insere-se nessa problemática como uma dimensão relacionada à produção desigual de reconhecimento entre sujeitos, saberes e formas de conhecimento. A racialização não opera somente no âmbito das relações sociais e institucionais, mas também pode influenciar os processos pelos quais determinados conhecimentos são considerados legítimos, enquanto outros são desqualificados, silenciados ou subordinados. Thapar-Björkert e Farahani (2019), ao examinarem modalidades epistêmicas de produção racializada do conhecimento no contexto acadêmico sueco, demonstram a importância de compreender como relações de poder e racialização atravessam a produção científica. Essa perspectiva permite problematizar a ideia de neutralidade absoluta dos espaços acadêmicos e reconhecer que a produção do conhecimento ocorre em instituições marcadas por relações históricas de poder. Desse modo, a invisibilização de conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares e comunitários não pode ser analisada apenas como ausência curricular, mas como parte de processos mais amplos de reconhecimento e legitimação epistemológica.

A hierarquização dos saberes constitui outra dimensão essencial do problema investigado. No interior das universidades, diferentes conhecimentos podem receber distintos níveis de legitimidade conforme sua origem, seus métodos, seus sujeitos produtores, seus espaços de circulação e sua adequação aos padrões institucionais predominantes. A distinção entre conhecimento científico, conhecimento popular, conhecimento tradicional e conhecimento comunitário, por exemplo, pode adquirir significados hierárquicos quando determinados critérios acadêmicos são utilizados para definir previamente quais formas de conhecimento possuem maior autoridade. Stein (2017) demonstra que a dominância epistêmica permanece como desafio persistente no ensino superior, especialmente quando estruturas curriculares e práticas de internacionalização reproduzem referências consideradas universalmente superiores. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022), por sua vez, destacam as complexidades envolvidas nos processos de descolonização da educação superior, indicando que transformar a universidade exige mais do que mudanças discursivas, demandando reflexão crítica sobre práticas, estruturas e relações de poder.

Diante desse contexto, o problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: de que maneira as estruturas de produção e legitimação do conhecimento presentes nas universidades ocidentalizadas contribuem para a manutenção do racismo epistêmico e da hierarquização dos saberes, e quais possibilidades de construção de diálogos decoloniais podem favorecer maior pluralidade epistemológica na educação superior contemporânea? Parte-se da hipótese de que as universidades, embora tenham ampliado o reconhecimento institucional da diversidade cultural e epistemológica, ainda preservam mecanismos curriculares, metodológicos, linguísticos e institucionais que favorecem a centralidade de referenciais ocidentais na produção e validação do conhecimento. Entretanto, considera-se que práticas decoloniais, interculturais e pluriversais podem contribuir para transformar essas estruturas quando associadas à revisão dos currículos, à ampliação dos sujeitos reconhecidos como produtores de conhecimento e ao estabelecimento de relações mais horizontais entre diferentes saberes. Waghid (2021) ressalta, nesse debate, que a descolonização do ensino superior exige uma perspectiva crítica capaz de evitar abordagens superficiais ou meramente declarativas.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar a estrutura de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas, identificando mecanismos relacionados ao racismo epistêmico e à hierarquização dos saberes e examinando possibilidades de construção de diálogos decoloniais na educação superior contemporânea. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre universidade, poder e produção das verdades científicas; analisar a permanência da colonialidade do saber e do eurocentrismo nas estruturas

acadêmicas; discutir as formas de racismo epistêmico e invisibilização de conhecimentos historicamente subalternizados; examinar os mecanismos institucionais, curriculares e metodológicos envolvidos na legitimação dos saberes; e identificar possibilidades de construção de práticas universitárias fundamentadas na interculturalidade, na pluralidade epistemológica, na justiça cognitiva e no diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Letsekha (2022), ao abordar a descolonialidade e a africanização como instrumentos de transformação no ensino superior, contribui para compreender que a transformação epistemológica também depende da capacidade das instituições de reconhecer outras matrizes intelectuais e culturais.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise crítica e interpretativa da produção científica relacionada à colonialidade do saber, ao racismo epistêmico, à hierarquização dos conhecimentos, às epistemologias do Sul, à interculturalidade, à justiça cognitiva e à descolonização da educação superior. O percurso metodológico compreende levantamento, seleção, organização e análise de artigos científicos e documentos acadêmicos pertinentes ao objeto investigado, considerando produções que discutem diretamente as relações entre universidade, poder, conhecimento e colonialidade. A análise bibliográfica busca identificar categorias recorrentes, convergências teóricas, tensões conceituais e possibilidades de transformação presentes na literatura especializada. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) permitem, nesse sentido, observar que a descolonização universitária envolve possibilidades e complexidades que precisam ser examinadas de maneira contextualizada, enquanto Zembylas (2025) amplia o debate ao aproximar interseccionalidade e decolonialidade na construção de caminhos políticos e teóricos para a transformação do ensino superior.

A relevância científica do estudo está relacionada à necessidade de aprofundar a compreensão sobre os mecanismos pelos quais determinadas formas de conhecimento alcançam maior reconhecimento institucional e acadêmico, enquanto outras permanecem em posições periféricas. A investigação contribui para o campo da educação superior ao articular dimensões epistemológicas, institucionais, curriculares e sociopolíticas que frequentemente são analisadas de maneira fragmentada. A perspectiva de pluriversidade discutida por Ndlovu-Gatsheni (2021), associada às reflexões de Posholi (2020) sobre eurocentrismo e injustiça hermenêutica, permite compreender que a transformação universitária não depende apenas da incorporação de novos conteúdos, mas da revisão dos critérios que estruturam a própria produção e legitimação do conhecimento.

QUEM DEFINE O QUE É CONHECIMENTO?

1.1.1. O problema da legitimidade do conhecimento na universidade contemporânea

1.1.2. Universidade, poder e produção das verdades científicas

A CIÊNCIA COMO FERRAMENTA DE PODER E REGULAÇÃO

1.1.3. Colonialidade, modernidade e formação do pensamento acadêmico

1.1.4. Racismo epistêmico e invisibilização de outros modos de conhecer

1.1.5. Caminhos metodológicos para uma leitura crítica e decolonial

1.1. QUEM DEFINE O QUE É CONHECIMENTO?

A pergunta sobre quem define o que é conhecimento ultrapassa a dimensão estritamente epistemológica e alcança as relações históricas de poder que estruturam as instituições responsáveis pela produção, validação e circulação dos saberes. No âmbito das universidades ocidentalizadas, os critérios de cientificidade foram historicamente constituídos a partir de determinadas concepções de racionalidade, objetividade, método e universalidade que passaram a ocupar posição privilegiada na definição do conhecimento legítimo. Essa configuração não significa que a ciência seja desprovida de validade, mas evidencia que sua institucionalização ocorreu em contextos históricos específicos e foi acompanhada pela construção de fronteiras entre conhecimentos considerados científicos e outros classificados como tradicionais, populares, locais ou não científicos. Stein (2017) demonstra que a dominância epistêmica permanece como um desafio significativo na educação superior, especialmente quando estruturas acadêmicas e curriculares reproduzem referências apresentadas como universais.

A definição daquilo que pode ser reconhecido como conhecimento envolve, portanto, instituições, comunidades científicas, sistemas de publicação, currículos, políticas educacionais, critérios de avaliação e mecanismos de reconhecimento acadêmico. Esses elementos participam de uma complexa estrutura de legitimação que estabelece quais autores são considerados referências, quais metodologias são reconhecidas, quais fontes são aceitas e quais formas de linguagem possuem maior autoridade científica. Nesse processo, a universidade não atua apenas como espaço neutro de transmissão de conhecimentos previamente constituídos, mas também como instituição que participa ativamente da seleção, organização e hierarquização das formas de conhecer. Gopal (2021) destaca que a discussão sobre descolonização da universidade exige justamente questionar estruturas institucionais e intelectuais que naturalizam determinadas formas de conhecimento e marginalizam outras.

A questão torna-se ainda mais complexa quando se considera que os sujeitos produtores do conhecimento não ocupam posições equivalentes nas estruturas acadêmicas. A legitimidade científica pode ser influenciada pela localização institucional, pelo reconhecimento profissional, pelo idioma utilizado, pelo acesso aos meios de publicação, pela origem intelectual e pelos espaços acadêmicos nos quais determinado pesquisador está inserido. Dessa maneira, a pergunta “quem define o que é conhecimento?” também conduz à indagação sobre “quem possui autoridade para definir?”. Thapar-Björkert e Farahani (2019), ao analisarem modalidades racializadas de produção do conhecimento na academia sueca, evidenciam a necessidade de considerar as relações entre produção científica, racialização e

poder, demonstrando que a produção acadêmica não está dissociada das estruturas sociais nas quais ocorre.

Nesse sentido, compreender quem define o conhecimento implica analisar criticamente os processos institucionais que determinam reconhecimento, autoridade e circulação epistemológica. A questão não consiste em substituir uma forma de conhecimento por outra, nem em estabelecer uma nova hierarquia, mas em investigar como diferentes saberes podem estabelecer relações de diálogo sem que um deles seja previamente considerado universalmente superior. A proposta de uma universidade pluriversal apresentada por Ndlovu-Gatsheni (2021) desloca o debate da existência de um único centro epistemológico para a possibilidade de coexistência e interlocução entre diferentes tradições de conhecimento. Assim, perguntar quem define o conhecimento constitui o primeiro movimento para compreender como a universidade pode ampliar seus horizontes epistemológicos.

1.1.1. O problema da legitimidade do conhecimento na universidade contemporânea

A legitimidade do conhecimento na universidade contemporânea está relacionada aos critérios utilizados para determinar quais conhecimentos podem ser reconhecidos como válidos, confiáveis e cientificamente relevantes. Esses critérios são construídos por comunidades acadêmicas, instituições de pesquisa, programas de pós-graduação, periódicos científicos, sistemas de avaliação e políticas educacionais. Embora tais mecanismos sejam fundamentais para garantir processos de avaliação e controle da produção científica, eles também podem reproduzir padrões epistemológicos historicamente consolidados. Stein (2017) chama atenção para a persistência da dominância epistêmica no ensino superior, especialmente quando determinadas referências intelectuais são tratadas como centrais e outras permanecem em posições periféricas.

O problema da legitimidade também se manifesta na seleção curricular e bibliográfica. A predominância de autores, teorias e perspectivas oriundas de determinados centros acadêmicos pode produzir uma percepção de universalidade que reduz a visibilidade de outras tradições intelectuais. Nesse processo, conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, comunitários e territoriais podem ser incorporados apenas de maneira complementar, sem que sejam reconhecidos como participantes efetivos da construção teórica e metodológica do conhecimento. Letsekha (2022) demonstra que a discussão sobre descolonialidade e africanização do ensino superior envolve precisamente a necessidade de repensar os significados atribuídos aos conhecimentos e às tradições intelectuais que historicamente permaneceram afastados dos centros de legitimação acadêmica.

A legitimidade epistemológica também está relacionada à possibilidade de determinados sujeitos serem reconhecidos como produtores de teoria. Em diferentes contextos, sujeitos pertencentes a grupos historicamente marginalizados foram frequentemente apresentados como objetos de investigação, enquanto pesquisadores localizados nos centros acadêmicos assumiam a posição de intérpretes autorizados de suas experiências. Essa assimetria produz uma divisão entre aqueles que são reconhecidos como produtores de conhecimento e aqueles cuja experiência é apenas utilizada como fonte de dados. Posholi (2020) relaciona a descolonização epistêmica à superação de formas de injustiça hermenêutica vinculadas ao eurocentrismo, permitindo compreender que a legitimidade também envolve o direito de interpretar e produzir significados sobre a própria realidade.

Dessa forma, enfrentar o problema da legitimidade do conhecimento não significa abandonar critérios de rigor científico, mas ampliar criticamente a compreensão sobre os critérios que definem esse rigor. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) evidenciam que os processos de descolonização da educação superior são complexos e não podem ser reduzidos à simples inclusão de conteúdos considerados alternativos. É necessário examinar as estruturas que determinam quais conhecimentos são considerados relevantes, quais vozes possuem autoridade e quais perspectivas conseguem alcançar circulação acadêmica. A universidade contemporânea pode, assim, fortalecer sua qualidade científica ao reconhecer que rigor, criticidade e pluralidade epistemológica podem coexistir na construção do conhecimento.

1.1.2. Universidade, poder e produção das verdades científicas

A relação entre universidade e poder constitui uma dimensão fundamental para compreender como as verdades científicas são produzidas, reconhecidas e institucionalizadas. A universidade possui autoridade social para certificar conhecimentos, formar especialistas, conferir títulos acadêmicos e estabelecer referências que orientam políticas públicas e práticas profissionais. Por essa razão, aquilo que é produzido no espaço universitário pode adquirir legitimidade social diferenciada em relação a outros conhecimentos. Essa autoridade, contudo, não existe fora das relações históricas, políticas e institucionais que estruturam a própria universidade. Gopal (2021) destaca que pensar a descolonização universitária exige considerar a instituição não apenas como espaço de conhecimento, mas também como estrutura atravessada por relações de poder.

A produção das verdades científicas ocorre mediante processos de seleção, investigação, revisão, publicação, avaliação e reconhecimento por comunidades acadêmicas. Esses processos possuem função importante na construção da confiabilidade científica, mas também estabelecem fronteiras sobre aquilo que pode ser reconhecido como conhecimento

legítimo. A escolha de determinadas metodologias, conceitos e categorias analíticas influencia a maneira pela qual os fenômenos são compreendidos. Nesse sentido, a ciência produz explicações sobre a realidade ao mesmo tempo em que participa da construção dos instrumentos utilizados para interpretá-la. Thapar-Björkert e Farahani (2019) demonstram que as relações de poder e racialização podem atravessar a produção do conhecimento acadêmico, questionando concepções que compreendem o espaço científico como completamente separado das estruturas sociais.

A dimensão institucional do poder também pode ser observada nos processos de internacionalização da educação superior. Universidades situadas em determinados países e regiões concentram recursos, periódicos de grande circulação, centros de pesquisa e mecanismos de classificação acadêmica, produzindo uma geopolítica do conhecimento. Nesse cenário, determinadas instituições passam a ser consideradas referências internacionais, enquanto outras precisam adaptar suas produções aos padrões estabelecidos por centros acadêmicos dominantes. Ndlovu-Gatsheni (2021) problematiza essa dinâmica ao propor a reflexão sobre uma internacionalização orientada pela pluriversalidade, na qual diferentes tradições intelectuais possam estabelecer relações de reciprocidade sem que a internacionalização signifique necessariamente a reprodução de uma única matriz epistemológica.

A análise da relação entre universidade, poder e verdade científica conduz, portanto, à necessidade de compreender a ciência como prática institucional e histórica. Isso não implica relativizar todo conhecimento científico ou negar os procedimentos de validação construídos pelas comunidades acadêmicas, mas reconhecer que esses procedimentos também podem ser objeto de análise crítica. Waghid (2021) ressalta a importância de uma abordagem crítica da descolonização do ensino superior, evitando propostas superficiais que apenas alterem discursos sem transformar as estruturas que produzem desigualdades. A universidade pode fortalecer sua função científica quando reconhece sua responsabilidade diante das relações de poder que atravessam a produção, a validação e a circulação do conhecimento.

1.1.3. Colonialidade, modernidade e formação do pensamento acadêmico

A formação do pensamento acadêmico moderno está relacionada à consolidação de uma concepção de ciência associada à racionalidade, à classificação, à sistematização e à busca por explicações universais. Esse processo foi fundamental para o desenvolvimento de diferentes campos científicos, mas ocorreu simultaneamente à expansão de relações coloniais que estabeleceram classificações hierárquicas entre povos, culturas e formas de conhecimento. A colonialidade permite compreender a permanência de determinados padrões mesmo após o

encerramento formal das administrações coloniais. No campo acadêmico, essa permanência pode ser observada na continuidade da centralidade de determinadas tradições intelectuais, línguas, métodos e referências bibliográficas.

A relação entre modernidade e colonialidade torna-se particularmente relevante quando a universalidade do conhecimento ocidental é examinada criticamente. A apresentação de determinados conceitos como universais pode ocultar as condições históricas de sua produção e circulação. Matolino (2020), ao discutir a descolonização epistemológica, evidencia a complexidade de questionar estruturas intelectuais consolidadas e os diferentes sentidos atribuídos ao processo de descolonização. A questão central não está na rejeição da produção intelectual ocidental, mas na superação de sua transformação em medida exclusiva para avaliar todas as outras formas de conhecimento. Essa distinção permite construir uma crítica que não substitui uma centralidade por outra, mas busca ampliar as possibilidades de diálogo epistemológico.

A colonialidade também se manifesta na organização dos currículos universitários e na seleção dos autores que compõem os referenciais considerados fundamentais em diferentes áreas. Quando determinados sistemas intelectuais ocupam posição predominante, outras tradições podem aparecer apenas como objetos complementares ou conteúdos periféricos. Esse processo interfere na formação dos estudantes, pois influencia as referências por meio das quais eles aprendem a interpretar problemas sociais, culturais, científicos e históricos. Stein (2017) demonstra que a dominância epistêmica continua sendo um desafio para o ensino superior, especialmente quando práticas de internacionalização e organização curricular mantêm padrões que privilegiam determinadas formas de conhecimento.

A construção de uma educação superior decolonial exige, portanto, uma análise crítica da relação entre modernidade, colonialidade e conhecimento. Ndlovu-Gatsheni (2021) propõe a ideia de pluriversidade como possibilidade de deslocar a universidade de uma estrutura centrada em uma única matriz epistemológica para um espaço capaz de acolher múltiplas tradições intelectuais. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) reforçam que esse processo envolve possibilidades e complexidades, uma vez que a descolonização precisa alcançar práticas institucionais, curriculares e pedagógicas. A formação do pensamento acadêmico pode ser repensada não pela eliminação da tradição científica moderna, mas pela ampliação dos interlocutores, das fontes, dos métodos e das perspectivas que participam da produção do conhecimento.

1.1.4. Racismo epistêmico e invisibilização de outros modos de conhecer

O racismo epistêmico pode ser compreendido como uma dimensão das relações de poder que interfere no reconhecimento desigual de sujeitos, saberes e formas de produção do conhecimento. A questão envolve não apenas a presença ou ausência de determinados grupos nas universidades, mas também as condições pelas quais seus conhecimentos são reconhecidos como legítimos. A produção científica pode reproduzir desigualdades quando determinados sujeitos são sistematicamente posicionados como objetos de pesquisa, enquanto outros permanecem como autoridades interpretativas. Thapar-Björkert e Farahani (2019) demonstram a importância de examinar os modos pelos quais a racialização atravessa a produção do conhecimento acadêmico, evidenciando que as relações epistemológicas também são atravessadas por estruturas sociais.

A invisibilização de outros modos de conhecer pode ocorrer por diferentes mecanismos. Um deles é a exclusão curricular, quando determinadas tradições intelectuais não são incorporadas aos conteúdos fundamentais de uma área. Outro mecanismo está relacionado à classificação de certos conhecimentos como meramente culturais ou tradicionais, retirando-lhes a possibilidade de participação na construção de conceitos, teorias e interpretações. Posholi (2020) contribui para esse debate ao relacionar eurocentrismo e injustiça hermenêutica, permitindo compreender que a desigualdade epistemológica também se manifesta quando determinados sujeitos possuem menor reconhecimento para interpretar e explicar suas próprias experiências.

Os conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, comunitários e territoriais são particularmente importantes para essa discussão porque apresentam formas diversas de relação entre conhecimento, território, memória, ancestralidade, coletividade e experiência. A valorização desses saberes não deve significar sua transformação automática em objetos acadêmicos submetidos exclusivamente aos critérios definidos externamente. Ao contrário, implica reconhecer seus sujeitos produtores, suas formas próprias de transmissão e seus contextos de produção. Letsekha (2022), ao discutir a africanização e a descolonialidade no ensino superior, evidencia a necessidade de repensar as estruturas acadêmicas a partir de perspectivas que ampliem o reconhecimento de outras matrizes intelectuais.

A superação do racismo epistêmico exige, assim, transformações que ultrapassem ações pontuais de inclusão. É necessário revisar currículos, práticas de pesquisa, critérios de reconhecimento acadêmico, políticas institucionais, referências bibliográficas e relações entre universidade e comunidades. Gopal (2021) destaca que a descolonização da universidade envolve desafios estruturais, enquanto Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) demonstram que a

transformação das instituições requer processos críticos capazes de enfrentar contradições e resistências. Nesse horizonte, reconhecer outros modos de conhecer não significa abandonar o conhecimento científico, mas ampliar o espaço acadêmico para relações epistemológicas mais dialógicas, nas quais diferentes tradições possam contribuir para a construção compartilhada do conhecimento.

1.1.5. Caminhos metodológicos para uma leitura crítica e decolonial

Uma leitura crítica e decolonial do conhecimento universitário exige uma metodologia capaz de examinar simultaneamente conteúdos, sujeitos, instituições, práticas e relações de poder. Não basta identificar quais conhecimentos estão presentes ou ausentes nos currículos; é necessário compreender os processos que produziram essa distribuição desigual de reconhecimento. Nesse sentido, a análise deve considerar quem produz determinado conhecimento, em qual contexto ele é produzido, quais métodos são utilizados, quais instituições o legitimam e quais condições possibilitam sua circulação. Essa perspectiva amplia o objeto da investigação epistemológica, deslocando-o da simples análise dos conteúdos para a compreensão das estruturas que organizam sua produção e validação.

A pesquisa bibliográfica constitui um importante caminho para esse tipo de investigação porque permite mapear diferentes perspectivas teóricas e identificar categorias recorrentes no debate sobre colonialidade, racismo epistêmico e descolonização. A análise de produções acadêmicas deve, entretanto, evitar a construção de um novo cânone fechado sobre a própria decolonialidade. A seleção das referências precisa contemplar diferentes perspectivas, regiões, tradições intelectuais e experiências acadêmicas, permitindo observar convergências e tensões. Posholi (2020) e Matolino (2020), por exemplo, demonstram que a própria ideia de descolonização epistemológica possui diferentes interpretações e exige análise conceitual cuidadosa, evitando definições simplificadas.

A abordagem decolonial também demanda atenção à posição do pesquisador diante do objeto investigado. O pesquisador não ocupa uma posição absolutamente exterior às relações sociais, culturais e institucionais que estruturam a produção do conhecimento. Por isso, a reflexividade metodológica torna-se relevante para identificar pressupostos, categorias previamente estabelecidas e possíveis limitações da própria investigação. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) indicam que os processos de descolonização da educação superior envolvem complexidades que precisam ser consideradas nas práticas acadêmicas, enquanto Zembylas (2025) aproxima as perspectivas interseccionais e decoloniais para pensar caminhos de transformação no ensino superior.

A leitura crítica e decolonial pode, portanto, ser estruturada a partir de procedimentos que combinem rigor acadêmico, reflexividade, pluralidade de fontes e análise das relações de poder. Isso envolve identificar categorias epistemológicas, comparar perspectivas, analisar contextos históricos, observar mecanismos institucionais de legitimação e reconhecer os sujeitos envolvidos na produção dos conhecimentos. A metodologia não é compreendida apenas como um conjunto técnico de procedimentos destinados à coleta e interpretação de dados, mas como uma dimensão que também precisa ser examinada em relação às concepções de conhecimento que sustenta. A escolha de determinadas fontes, instrumentos, categorias analíticas e formas de interpretação interfere diretamente naquilo que pode ser identificado e reconhecido como resultado da investigação. Por essa razão, uma abordagem crítica requer atenção às condições históricas, culturais e institucionais que orientam a construção do objeto científico, evitando que categorias produzidas em contextos específicos sejam aplicadas como referências universais sem a devida contextualização. A perspectiva apresentada por Ndlovu-Gatsheni (2021) contribui para esse debate ao defender a pluriversidade como possibilidade de superar modelos de internacionalização e produção acadêmica estruturados em torno de uma única centralidade epistemológica.

A incorporação da pluralidade de fontes constitui outro elemento fundamental para uma metodologia decolonial. A produção acadêmica pode ser enriquecida quando, além de artigos científicos, livros e documentos institucionais, são considerados conhecimentos produzidos em diferentes territórios, experiências comunitárias, registros históricos, narrativas, memórias, práticas culturais e formas de transmissão oral, desde que analisados segundo procedimentos metodológicos coerentes com os objetivos da investigação. Essa ampliação não implica atribuir automaticamente o mesmo significado ou função a todas as fontes, mas reconhecer que diferentes formas de produção do conhecimento podem contribuir para a compreensão de fenômenos complexos. A análise comparativa permite identificar convergências, divergências, silenciamentos e disputas de interpretação, tornando visíveis dimensões que poderiam permanecer ocultas quando a investigação se limita a um único repertório epistemológico. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) destacam que os processos de descolonização da educação superior apresentam possibilidades e complexidades que exigem práticas investigativas atentas aos contextos e às relações institucionais nas quais o conhecimento é produzido.

A reflexividade do pesquisador assume, igualmente, papel central nesse percurso, uma vez que toda investigação envolve escolhas teóricas, metodológicas e interpretativas que influenciam a construção do conhecimento. Uma metodologia decolonial pressupõe, nesse sentido, o reconhecimento dos limites da própria perspectiva investigativa, bem como a

disposição para confrontar pressupostos previamente estabelecidos e considerar interpretações provenientes de diferentes lugares epistemológicos. Essa postura contribui para evitar que a pesquisa reproduza, de maneira não intencional, relações de autoridade nas quais o pesquisador se coloca como único intérprete legítimo das experiências investigadas. Posholi (2020), ao discutir a injustiça hermenêutica associada ao eurocentrismo, permite compreender a importância de ampliar as possibilidades de interpretação e produção de significados. Assim, a pesquisa decolonial busca estabelecer condições para que diferentes sujeitos e territórios sejam considerados participantes da construção do conhecimento, e não apenas objetos de análise.

Do mesmo modo, a análise dos mecanismos institucionais de legitimação deve ocupar lugar estratégico na investigação. Currículos, sistemas de avaliação, critérios de publicação, políticas de financiamento, rankings acadêmicos, processos de internacionalização e padrões de reconhecimento científico podem ser examinados como elementos que influenciam a circulação e a autoridade dos conhecimentos. Stein (2017) demonstra a permanência de desafios relacionados à dominância epistêmica no ensino superior, evidenciando a necessidade de investigar como determinadas referências alcançam maior visibilidade e legitimidade em ambientes acadêmicos. Uma leitura metodológica decolonial, portanto, não se limita a perguntar quais conhecimentos são produzidos, mas também investiga quem os produz, onde são produzidos, por quais meios circulam, quem os valida e quais conhecimentos permanecem marginalizados. Metodologicamente, essa perspectiva permite compreender a universidade como espaço de produção científica atravessado por relações sociais, históricas e institucionais.

Nessa direção, a perspectiva da pluriversidade apresentada por Ndlovu-Gatsheni (2021) oferece um horizonte metodológico e epistemológico para uma educação superior capaz de reconhecer múltiplas formas de produção intelectual. A pluriversidade não significa simplesmente reunir conhecimentos diferentes em um mesmo espaço, mas criar condições para que esses conhecimentos possam estabelecer relações de interlocução, reconhecimento e aprendizagem recíproca. Esse princípio exige que a universidade repense seus currículos, suas práticas investigativas, suas relações com comunidades e territórios e seus próprios critérios de autoridade científica. Letsekha (2022) também contribui para essa discussão ao evidenciar que processos de descolonialidade e africanização podem produzir possibilidades de transformação quando ultrapassam a dimensão discursiva e alcançam as estruturas e práticas acadêmicas. Assim, a metodologia pode assumir uma função transformadora ao favorecer processos de investigação nos quais diferentes sujeitos participem da construção, interpretação e circulação do conhecimento.

Metodologicamente, essa perspectiva contribui para uma investigação que não busca estabelecer uma nova hierarquia universal, mas compreender as condições necessárias para

construir relações de diálogo entre conhecimentos, sujeitos, territórios e experiências diversas. O objetivo não é substituir a centralidade de um modelo epistemológico pela centralidade de outro, mas questionar os mecanismos que produzem exclusões e hierarquizações e criar possibilidades para uma relação mais horizontal entre diferentes formas de conhecer. Matolino (2020) chama atenção para a complexidade envolvida na própria noção de descolonização epistemológica, o que reforça a necessidade de evitar interpretações simplificadoras. A pesquisa, nesse contexto, precisa preservar critérios de coerência, fundamentação e rigor, articulando-os à abertura epistemológica e à contextualização dos conhecimentos analisados.

Consequentemente, uma abordagem crítica e decolonial pode contribuir para redefinir a própria função da investigação científica no ensino superior. Em vez de compreender a pesquisa apenas como mecanismo de produção de respostas dentro de estruturas previamente estabelecidas, passa-se a considerá-la também como espaço de questionamento das condições que determinam quais perguntas podem ser formuladas, quais sujeitos podem respondê-las e quais conhecimentos alcançam reconhecimento acadêmico. Gopal (2021) evidencia que a descolonização da universidade envolve precisamente a problematização de estruturas institucionais e intelectuais profundamente consolidadas. Nesse sentido, a investigação decolonial pode ampliar a capacidade da universidade de dialogar com diferentes contextos sociais, culturais e territoriais, fortalecendo uma produção científica comprometida com a pluralidade epistemológica e com o reconhecimento de diferentes sujeitos produtores de conhecimento.

A construção de caminhos metodológicos decoloniais pressupõe equilíbrio entre criticidade, rigor científico, responsabilidade ética e abertura epistemológica. A pesquisa precisa ser suficientemente rigorosa para sustentar suas conclusões, mas também suficientemente reflexiva para reconhecer que seus procedimentos não existem fora da história e das relações de poder. Waghid (2021) destaca a importância de uma descolonização do ensino superior orientada pela crítica, evitando iniciativas que permaneçam apenas no plano retórico. Dessa forma, a metodologia decolonial pode ser compreendida como um processo contínuo de revisão das categorias, fontes, relações e práticas que participam da produção do conhecimento. Trata-se, portanto, de fortalecer uma universidade capaz de produzir ciência sem transformar uma única tradição epistemológica em medida absoluta de todas as demais, favorecendo o diálogo entre diferentes saberes e contribuindo para a construção de uma educação superior mais plural, intercultural e epistemicamente democrática.

A UNIVERSIDADE E A ARQUITETURA DO CONHECIMENTO

1. RAÍZES EUROPEIAS DA UNIVERSIDADE MODERNA

Fundação Medieval
Modelo de Bologna/Paris

Clero e Nobreza
Liberal Arts

2. A CIÊNCIA OCIDENTAL E O RACIONALISMO COMO VERDADE UNIVERSAL

Empirimo
Objetividade

Séculos XVIII-XIX
Exclusão de Outras Formas de Saber
Visão Eurocêntrica

3. A QUESTÃO DE QUEM TEM PERMISSÃO PARA PRODUZIR CONHECIMENTO

Barreiras Institucionais

Gênero
Raça
Classe
Filtros Acadêmicos

4. A QUESTÃO DE QUEM É RECONHECIDO COMO SUJEITO DE CONHECIMENTO

Conhecimento Legitimado
vs. Experiência Vivida

Invisibilização de Saberes
Hierarquias Epistêmicas

5. MECANISMOS INSTITUCIONAIS DE LEGITIMAÇÃO CIENTÍFICA

Peer Review
(Revisão por Pares)

Publicações
Indexadas
(Revistas A1, etc.)

Financiamento
de Projetos

Titulações
(Mestrado,
Doutorado)

Acreditação

SELO DE
APROVAÇÃO

Critérios de Qualidade
Publicação e Disseminação
Validação por Pares
Consolidação da Autoridade Científica

2. DESENVOLVIMENTO

PARTE I — A UNIVERSIDADE E A ARQUITETURA DO CONHECIMENTO

2.1. CAPÍTULO 1 — A UNIVERSIDADE OCIDENTALIZADA E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE CIENTÍFICA

2.1.1. A universidade moderna e suas raízes eurocêntricas

A universidade moderna constitui uma das principais instituições responsáveis pela organização, produção, certificação e circulação do conhecimento científico. Sua consolidação histórica esteve associada à formação de modelos institucionais que estabeleceram determinados princípios de racionalidade, sistematização e validação como fundamentos da atividade intelectual. Entretanto, compreender a universidade contemporânea exige considerar que sua constituição não ocorreu de maneira isolada das transformações políticas, econômicas e culturais que acompanharam a modernidade europeia. A expansão desses modelos institucionais contribuiu para a disseminação de uma concepção específica de ciência e conhecimento, posteriormente apresentada em diferentes contextos como referência universal. Stein (2017) observa que a dominância epistêmica permanece como um desafio na educação superior, especialmente quando determinadas referências são naturalizadas como padrões universais de produção e organização curricular.

A relação entre universidade e eurocentrismo pode ser percebida na seleção de autores, teorias, metodologias e tradições intelectuais que historicamente ocuparam posições centrais nos currículos acadêmicos. O problema não reside na presença da produção intelectual europeia ou ocidental, cuja contribuição para diferentes áreas científicas é inegável, mas na transformação dessa produção em parâmetro exclusivo para avaliar outras formas de conhecimento. Gopal (2021) argumenta que a discussão sobre a descolonização da universidade precisa alcançar as estruturas intelectuais e institucionais que sustentam determinadas formas de autoridade acadêmica. Dessa perspectiva, analisar as raízes eurocêntricas da universidade significa investigar os processos históricos pelos quais uma tradição intelectual específica adquiriu capacidade de representar a si mesma como universal.

A internacionalização da educação superior também constitui um elemento importante dessa discussão. Embora a cooperação internacional possa ampliar a circulação de pesquisadores e conhecimentos, ela pode reproduzir assimetrias quando os fluxos acadêmicos são organizados predominantemente a partir de instituições, idiomas, periódicos e centros de pesquisa localizados em determinados países. Ndlovu-Gatsheni (2021) propõe pensar uma

internacionalização orientada pela ideia de pluriversidade, na qual diferentes tradições intelectuais possam estabelecer relações de reciprocidade. Nesse sentido, a universidade não deveria ser compreendida como instituição destinada apenas a reproduzir conhecimentos provenientes de centros acadêmicos considerados superiores, mas como espaço capaz de produzir intercâmbios epistemológicos entre diferentes territórios, culturas e experiências.

A análise das raízes eurocêntricas da universidade moderna, portanto, não implica rejeitar a ciência ocidental, mas historicizar sua formação e questionar sua transformação em único padrão de legitimidade. A descolonização universitária requer compreender como determinadas estruturas curriculares, metodológicas e institucionais foram construídas e como continuam influenciando a produção contemporânea do conhecimento. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) destacam que esse processo envolve possibilidades e complexidades, pois a transformação da educação superior não se limita à inclusão de conteúdos considerados alternativos. Trata-se de ampliar os espaços de interlocução e reconhecer que a produção científica pode ser enriquecida pela presença de diferentes matrizes epistemológicas.

2.1.2. Ciência, racionalidade e universalização do conhecimento ocidental

A ciência moderna consolidou-se historicamente a partir da valorização da racionalidade, da observação sistemática, da argumentação, da demonstração e da construção de procedimentos destinados a conferir confiabilidade ao conhecimento produzido. Esses princípios contribuíram significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico, possibilitando avanços em diferentes campos do conhecimento. Entretanto, a universalização de determinados critérios científicos também produziu fronteiras entre aquilo que foi reconhecido como conhecimento legítimo e aquilo que foi classificado como crença, tradição, experiência local ou saber não científico. A análise dessa distinção é fundamental para compreender como determinados modelos epistemológicos alcançaram posição privilegiada nas universidades.

A racionalidade científica, quando apresentada como única forma legítima de acesso à realidade, pode produzir uma redução da diversidade epistemológica. Isso ocorre quando diferentes formas de conhecimento são avaliadas exclusivamente a partir de critérios desenvolvidos em contextos epistemológicos distintos daqueles nos quais esses saberes foram produzidos. Posholi (2020) relaciona a descolonização epistemológica à superação de injustiças hermenêuticas associadas ao eurocentrismo, demonstrando a necessidade de questionar estruturas que determinam previamente quem possui autoridade para interpretar a realidade. A questão, portanto, não está em abandonar critérios de rigor científico, mas em examinar criticamente como esses critérios foram constituídos e aplicados em diferentes contextos.

A universalização do conhecimento ocidental também se relaciona à circulação internacional de teorias, conceitos e modelos acadêmicos. Determinados autores e instituições passam a ocupar posições centrais na produção intelectual global, enquanto conhecimentos desenvolvidos em outros contextos são frequentemente interpretados como particulares ou locais. Essa assimetria pode ser percebida nos currículos universitários, nas bibliografias utilizadas em cursos, nas bases de publicação e nos critérios de reconhecimento acadêmico. Stein (2017) demonstra que a dominância epistêmica constitui um desafio persistente, sobretudo quando processos de internacionalização curricular reforçam a centralidade de determinadas referências.

Uma perspectiva crítica não busca estabelecer oposição simplista entre ciência e outros conhecimentos. Ao contrário, procura compreender as possibilidades de diálogo entre diferentes formas de produção epistemológica. Ndlovu-Gatsheni (2021) propõe a pluriversidade como alternativa à ideia de que o conhecimento possui um único centro legítimo de produção. Nessa perspectiva, a ciência pode manter seus procedimentos de rigor e validação ao mesmo tempo em que reconhece a existência de diferentes modos de interpretar experiências, territórios, fenômenos naturais e relações sociais. A pluralização do conhecimento, portanto, não representa o abandono da ciência, mas a ampliação dos interlocutores e das possibilidades de construção científica.

2.1.3. Quem pode produzir conhecimento?

A pergunta sobre quem pode produzir conhecimento envolve dimensões sociais, institucionais e epistemológicas. Historicamente, determinadas populações tiveram maior acesso às universidades, aos espaços de pesquisa, aos sistemas de publicação e aos mecanismos de reconhecimento científico. Essa desigualdade não se restringe à presença física nas instituições, pois também influencia as possibilidades de determinados sujeitos serem reconhecidos como produtores legítimos de teoria e conhecimento. Thapar-Björkert e Farahani (2019) evidenciam a importância de analisar como processos de racialização atravessam a produção do conhecimento acadêmico, mostrando que a produção científica não está separada das relações sociais que estruturam as instituições.

A questão também envolve a divisão entre sujeitos produtores e sujeitos pesquisados. Em determinadas tradições acadêmicas, comunidades indígenas, populações negras, comunidades tradicionais e grupos socialmente marginalizados foram frequentemente transformados em objetos de investigação, enquanto pesquisadores externos assumiam a posição de intérpretes autorizados de suas experiências. Essa relação pode produzir uma assimetria epistemológica na qual a experiência de determinado grupo é utilizada como fonte

de dados, mas seus próprios sistemas interpretativos não são reconhecidos como formas legítimas de produção conceitual. Posholi (2020) contribui para essa discussão ao abordar as injustiças hermenêuticas relacionadas à impossibilidade ou dificuldade de determinados sujeitos participarem plenamente da construção dos significados sobre suas próprias experiências.

Reconhecer diferentes sujeitos como produtores de conhecimento exige, portanto, ampliar a compreensão sobre os lugares onde a produção epistemológica ocorre. O conhecimento não é produzido exclusivamente em laboratórios, universidades e centros especializados; também pode ser construído em territórios indígenas, comunidades tradicionais, espaços populares, movimentos sociais, experiências profissionais e práticas culturais. Isso não significa equiparar automaticamente todos os conhecimentos ou abandonar critérios de análise, mas reconhecer que diferentes experiências podem gerar interpretações relevantes sobre fenômenos complexos. Letsekha (2022), ao discutir a descolonialidade e a africanização do ensino superior, evidencia a importância de reconhecer outras tradições intelectuais como participantes da transformação acadêmica.

A universidade contemporânea possui, nesse sentido, o desafio de ampliar os espaços de participação epistemológica. Essa ampliação envolve políticas de acesso e permanência, mas também mudanças na forma como currículos, pesquisas e práticas pedagógicas reconhecem os sujeitos produtores de conhecimento. Ndlovu-Gatsheni (2021) apresenta a pluriversidade como possibilidade de construir um espaço acadêmico no qual múltiplas tradições intelectuais possam coexistir e dialogar. A pergunta “quem pode produzir conhecimento?” deixa, assim, de ser exclusivamente uma questão de acesso institucional e passa a envolver reconhecimento, autoridade, participação e capacidade de intervenção nos processos de construção do conhecimento.

2.1.4. Quem pode ser reconhecido como sujeito do conhecimento?

Ser reconhecido como sujeito do conhecimento significa possuir legitimidade para produzir interpretações, formular conceitos, construir teorias e participar dos processos pelos quais determinada realidade é compreendida. Essa condição não é distribuída de maneira uniforme entre diferentes grupos sociais. A história das instituições acadêmicas revela que determinados sujeitos foram considerados autoridades intelectuais enquanto outros tiveram suas experiências apropriadas, interpretadas ou classificadas por pesquisadores externos. Nesse contexto, a questão do reconhecimento epistemológico relaciona-se diretamente à distribuição de autoridade dentro dos espaços de produção científica.

O reconhecimento dos sujeitos do conhecimento também depende dos critérios utilizados pelas instituições para definir excelência acadêmica. Titulação, produtividade científica, publicação em determinados periódicos, domínio de idiomas acadêmicos e inserção em redes internacionais são elementos que podem influenciar o reconhecimento profissional. Esses critérios possuem funções institucionais importantes, mas precisam ser analisados considerando as desigualdades de acesso aos recursos necessários para alcançá-los. Stein (2017) evidencia como estruturas de dominância epistêmica podem permanecer incorporadas às práticas acadêmicas, inclusive quando as instituições adotam discursos relacionados à diversidade e à internacionalização.

A discussão assume particular importância quando se consideram conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros e tradicionais. A oralidade, a memória, a experiência territorial e a ancestralidade podem constituir formas relevantes de produção e transmissão de conhecimento, embora nem sempre sejam reconhecidas pelos modelos acadêmicos convencionais. Letsekha (2022) demonstra que processos de africanização e descolonialidade no ensino superior podem contribuir para ampliar os referenciais epistemológicos e questionar modelos acadêmicos que restringem o reconhecimento a determinadas tradições intelectuais. Reconhecer esses sujeitos não significa romantizar seus conhecimentos, mas criar condições para que possam participar de processos de investigação e interpretação sem serem reduzidos a objetos de estudo.

Nesse horizonte, a universidade precisa repensar as condições necessárias para que diferentes sujeitos sejam reconhecidos como interlocutores epistemológicos. Isso envolve considerar não apenas a inclusão de determinados autores em bibliografias, mas também sua participação na formulação de problemas, metodologias, categorias analíticas e interpretações. Gopal (2021) demonstra que a descolonização universitária envolve transformações estruturais que ultrapassam alterações superficiais nos discursos institucionais. A construção de uma universidade epistemicamente plural depende, portanto, da criação de espaços nos quais diferentes sujeitos possam produzir, questionar, interpretar e compartilhar conhecimentos em condições mais dialógicas.

2.1.5. Os mecanismos institucionais de legitimação científica

A legitimação científica é constituída por um conjunto de mecanismos institucionais responsáveis por avaliar, certificar, divulgar e reconhecer a produção acadêmica. Entre esses mecanismos encontram-se a revisão por pares, os periódicos científicos, os programas de pós-graduação, os sistemas de avaliação, as agências de financiamento, os currículos universitários, as políticas de pesquisa e as redes acadêmicas nacionais e internacionais. Esses dispositivos

desempenham funções fundamentais para a organização da ciência, mas também participam da definição de quais conhecimentos alcançam maior visibilidade. A análise crítica desses mecanismos permite compreender que a produção científica está inserida em estruturas institucionais que influenciam sua circulação e seu reconhecimento.

Os sistemas de publicação constituem um exemplo importante dessa dinâmica. A concentração de periódicos de grande impacto em determinados países e idiomas pode influenciar os temas considerados relevantes, os referenciais teóricos mais utilizados e os padrões metodológicos adotados. Pesquisadores vinculados a instituições com maior infraestrutura e recursos possuem, em determinados contextos, condições diferenciadas para participar dessas redes. Ndlovu-Gatsheni (2021) relaciona essas assimetrias à necessidade de repensar a internacionalização da educação superior, de modo que ela não reproduza relações de dependência epistemológica entre centros acadêmicos e regiões historicamente posicionadas nas margens da produção científica.

Os currículos também funcionam como mecanismos de legitimação. Ao selecionar determinados autores, teorias, conceitos e metodologias como conhecimentos fundamentais, as instituições universitárias contribuem para estabelecer aquilo que será transmitido às novas gerações de pesquisadores e profissionais. Stein (2017) demonstra que a dominância epistêmica pode persistir por meio de estruturas curriculares que privilegiam determinados referenciais, mesmo em contextos institucionais que defendem a diversidade. Diante da perspectiva apresentada, reunimos, a seguir, uma coleção de citações autorais (2026, grifo próprio), que evidenciam, de forma articulada, a importância de compreender que a revisão curricular não deve considerar apenas a quantidade de autores provenientes de diferentes contextos, mas, sobretudo, a posição epistemológica que esses conhecimentos ocupam na estrutura formativa universitária.

Citações autorais (2026, grifo próprio) sobre currículo e legitimação do conhecimento:

> "Os currículos universitários não constituem estruturas neutras de organização do conhecimento, pois suas escolhas revelam concepções acerca do que deve ser ensinado, pesquisado e reconhecido como cientificamente relevante. Ao selecionar determinados autores, teorias, conceitos e metodologias como fundamentos de uma formação acadêmica, a universidade também estabelece fronteiras entre conhecimentos considerados centrais e aqueles posicionados em espaços periféricos. Nesse processo, o currículo pode tanto reproduzir hierarquias epistemológicas historicamente consolidadas quanto contribuir para sua problematização, especialmente quando incorpora diferentes tradições intelectuais e reconhece a pluralidade dos sujeitos produtores de conhecimento. Uma revisão curricular comprometida com a diversidade epistemológica precisa, portanto, ultrapassar a simples ampliação quantitativa das referências, considerando as condições históricas, culturais e políticas que determinam sua legitimidade acadêmica. Também é necessário questionar quais vozes permanecem ausentes, quais perspectivas são apresentadas como universais e quais saberes são reduzidos a posições secundárias nos processos formativos." (Freitas, 2026, grifo próprio).

“Pensar o currículo universitário a partir de uma perspectiva decolonial significa compreender que a seleção dos conhecimentos ensinados também representa uma escolha política, epistemológica e pedagógica. Quando determinadas perspectivas são apresentadas como universais e outras são reduzidas a conhecimentos complementares, locais ou secundários, produz-se uma hierarquização que influencia a formação acadêmica e a maneira como os estudantes compreendem a realidade. Por isso, a transformação curricular exige ampliar referências, reconhecer diferentes sujeitos cognoscentes e possibilitar que conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, comunitários, populares e territoriais participem efetivamente da construção do pensamento acadêmico. A inclusão de diferentes autores e tradições intelectuais deve estar articulada à transformação das práticas pedagógicas, investigativas e institucionais, possibilitando que conhecimentos historicamente marginalizados participem efetivamente da construção científica. Dessa maneira, o currículo pode deixar de funcionar apenas como instrumento de reprodução de cânones e constituir-se como espaço de diálogo, reconhecimento e produção compartilhada de conhecimentos plurais” (Drumond Ischkanian, 2026, grifo próprio).

“O currículo constitui um dos principais espaços institucionais de disputa pela legitimidade do conhecimento, uma vez que aquilo que é selecionado para compor os processos formativos adquire maior possibilidade de reconhecimento, transmissão e continuidade. A escolha de determinados conteúdos e autores não apenas organiza o processo pedagógico, mas também contribui para estabelecer quais perspectivas serão consideradas indispensáveis à formação dos futuros profissionais e pesquisadores. Dessa maneira, uma universidade comprometida com a pluralidade epistemológica precisa examinar criticamente suas escolhas curriculares e criar condições para que diferentes formas de produção intelectual sejam reconhecidas como participantes da construção do conhecimento” (Cabral, 2026, grifo próprio).

“A organização curricular pode reproduzir desigualdades epistemológicas quando privilegia exclusivamente referências provenientes de determinados centros acadêmicos e reduz a presença de outras tradições intelectuais a conteúdos periféricos. Esse processo interfere na formação dos estudantes porque delimita os autores que serão conhecidos, as teorias que serão estudadas e os problemas que serão considerados cientificamente relevantes. A construção de currículos epistemicamente plurais requer, portanto, uma revisão crítica dos critérios de seleção do conhecimento, reconhecendo que a diversidade acadêmica não se resume à presença de diferentes sujeitos na universidade, mas envolve também a legitimidade das perspectivas que esses sujeitos produzem e compartilham” (S. Carvalho, 2026, grifo próprio).

“Os currículos universitários participam diretamente da construção das memórias intelectuais de uma sociedade, pois determinam quais conhecimentos serão preservados, ensinados e transmitidos às novas gerações. Quando determinadas tradições intelectuais são continuamente priorizadas e outras permanecem ausentes dos espaços formativos, produz-se uma memória acadêmica seletiva, capaz de reforçar a ideia de que somente alguns grupos, territórios e culturas possuem capacidade legítima para produzir conhecimento. Descolonizar o currículo significa, nesse contexto, ampliar as possibilidades de reconhecimento epistemológico e estabelecer condições para que diferentes experiências históricas possam integrar, de maneira crítica e contextualizada, a formação universitária” (Sy Carvalho, 2026, grifo próprio).

“A legitimação curricular do conhecimento ocorre por meio de processos que ultrapassam a simples escolha de conteúdos, envolvendo relações de poder, critérios de cientificidade, reconhecimento institucional e autoridade acadêmica. Ao determinar quais teorias serão consideradas fundamentais e quais autores representarão determinada área do conhecimento, o currículo participa da construção de uma determinada visão de ciência e de sociedade. Por essa razão, a revisão curricular constitui uma estratégia relevante para enfrentar formas de exclusão epistemológica, desde que não se limite à substituição de autores, mas promova mudanças nas concepções de conhecimento, nas metodologias de ensino e nas relações estabelecidas entre universidade, sociedade, território e diferentes sujeitos cognoscentes” (G. Carvalho, 2026, grifo próprio).

> “A universidade possui responsabilidade significativa na definição dos conhecimentos que serão legitimados e transmitidos, uma vez que seus currículos orientam processos de formação profissional, pesquisa científica e construção intelectual. Quando a estrutura curricular se fundamenta predominantemente em uma única tradição epistemológica, corre-se o risco de transformar uma experiência histórica particular em parâmetro universal de interpretação da realidade. Uma perspectiva decolonial não propõe o abandono do conhecimento científico consolidado, mas sua inserção em um campo mais amplo de diálogo, no qual diferentes tradições epistemológicas possam apresentar suas contribuições, confrontar perspectivas e participar da construção compartilhada de respostas para os desafios contemporâneos” (Ischkanian, 2026, grifo próprio).

> “Revisar os currículos universitários significa questionar não apenas aquilo que é ensinado, mas também os critérios utilizados para definir o que merece ser ensinado, pesquisado e reconhecido como conhecimento legítimo. Essa revisão torna-se especialmente necessária quando se observa que determinados saberes foram historicamente invisibilizados por processos de classificação e hierarquização epistemológica. A construção de uma universidade comprometida com a justiça cognitiva exige currículos capazes de acolher diferentes perspectivas, valorizar sujeitos historicamente marginalizados e promover o diálogo entre ciência, cultura, território, memória e experiência, criando condições para uma formação acadêmica intelectualmente rigorosa e epistemologicamente plural” (Rodrigues, 2026, grifo próprio).

A transformação dos mecanismos institucionais de legitimação científica requer, portanto, uma abordagem crítica que preserve o rigor acadêmico e amplie a pluralidade epistemológica. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) ressaltam que a descolonização da educação superior envolve possibilidades e complexidades que exigem mudanças institucionais e pedagógicas consistentes. Waghid (2021), por sua vez, chama atenção para a necessidade de uma descolonização acompanhada de crítica, evitando iniciativas que permaneçam apenas no campo discursivo. Democratizar a legitimação científica significa ampliar os sujeitos, referências, territórios e perspectivas capazes de participar da produção do conhecimento, sem eliminar os procedimentos de rigor que sustentam a atividade científica.

2.2. CAPÍTULO 2 — COLONIALIDADE DO SABER: QUANDO UM CONHECIMENTO SE TORNA UNIVERSAL

A compreensão da colonialidade do saber exige reconhecer que a modernidade não pode ser analisada apenas como um processo de desenvolvimento científico, tecnológico, político e econômico desvinculado das relações históricas de dominação. A constituição da modernidade esteve associada à expansão de estruturas coloniais que produziram classificações sociais, culturais e epistemológicas entre diferentes povos. Nesse processo, determinados modos de interpretar o mundo foram associados à racionalidade, à civilização e ao progresso, enquanto outros foram posicionados em condições de inferioridade. A colonialidade, nesse sentido, ultrapassa a dimensão administrativa do colonialismo e permanece como estrutura de poder que

influencia formas contemporâneas de organização social e produção do conhecimento. Ndlovu-Gatsheni (2021) destaca que a compreensão crítica dessas estruturas é fundamental para repensar a educação superior e superar modelos epistemológicos organizados a partir de uma única centralidade.

A relação entre modernidade e poder manifesta-se também na capacidade de determinadas instituições e grupos estabelecerem os critérios pelos quais o conhecimento é produzido, validado e disseminado. A universidade moderna assumiu papel estratégico nesse processo ao organizar sistemas de formação, pesquisa e certificação que contribuíram para consolidar determinadas concepções de ciência. O conhecimento produzido nesses espaços adquiriu autoridade institucional e passou a influenciar políticas públicas, práticas profissionais e interpretações sociais. Gopal (2021), ao discutir a descolonização universitária, evidencia que as estruturas institucionais não são neutras, pois carregam marcas históricas relacionadas à produção e à distribuição da autoridade intelectual.

A colonialidade do saber também opera por meio da associação entre determinados conhecimentos e a ideia de universalidade. Quando uma teoria produzida em determinado contexto histórico é apresentada como explicação universal, suas condições de produção podem ser ocultadas e sua aplicação pode ser ampliada para contextos radicalmente diferentes. Esse processo contribui para estabelecer relações assimétricas entre conhecimentos, pois determinados saberes passam a ocupar a posição de referência geral, enquanto outros são classificados como particulares, locais ou culturais. Posholi (2020) relaciona essa dinâmica às injustiças hermenêuticas produzidas pelo eurocentrismo, demonstrando que a questão envolve também o direito de diferentes sujeitos interpretarem e produzirem significados sobre suas próprias experiências.

Desse modo, analisar colonialidade, modernidade e poder significa compreender que as disputas epistemológicas estão relacionadas às disputas pela autoridade de definir a realidade. A perspectiva decolonial não propõe simplesmente rejeitar a modernidade ou a ciência ocidental, mas questionar sua transformação em único horizonte possível de conhecimento. Matolino (2020) chama atenção para a complexidade da própria ideia de descolonização epistemológica, indicando a necessidade de análises cuidadosas que não substituam uma forma de universalização por outra. O desafio consiste em construir relações epistemológicas nas quais diferentes conhecimentos possam dialogar em condições menos hierárquicas, preservando suas especificidades históricas e culturais.

2.2.2. Eurocentrismo e classificação dos conhecimentos

O eurocentrismo pode ser compreendido como uma estrutura de interpretação que posiciona experiências históricas, categorias intelectuais e formas de conhecimento produzidas na Europa como referências privilegiadas para compreender fenômenos humanos em escala global. Sua influência alcança diferentes campos acadêmicos, incluindo história, filosofia, sociologia, educação e ciência política. Quando essa perspectiva é naturalizada, conhecimentos produzidos em outros contextos podem ser considerados derivados, particulares ou insuficientemente desenvolvidos. A classificação dos conhecimentos, portanto, não constitui apenas uma atividade acadêmica neutra, mas pode reproduzir relações de poder quando estabelece níveis diferenciados de legitimidade entre tradições epistemológicas.

Essa classificação pode ser observada nos currículos universitários, nos manuais acadêmicos e nas bibliografias utilizadas em processos formativos. Determinados autores são frequentemente apresentados como fundadores ou referências universais de áreas específicas, enquanto pensadores de outras regiões permanecem ausentes ou ocupam posições secundárias. Stein (2017) demonstra que a dominância epistêmica pode permanecer incorporada aos currículos mesmo quando as instituições assumem compromissos formais com diversidade e internacionalização. Assim, a questão não se limita à quantidade de autores não ocidentais incluídos nos programas, mas envolve a posição epistemológica que suas produções ocupam na estrutura curricular.

A classificação eurocêntrica dos conhecimentos também pode ocorrer por meio da distinção entre ciência e tradição. Conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros e comunitários frequentemente são classificados como saberes culturais, enquanto os conhecimentos ocidentais são apresentados como ciência ou teoria. Essa diferenciação pode produzir uma assimetria, pois determinados conhecimentos passam a ser compreendidos como objetos culturais a serem estudados, enquanto outros permanecem como instrumentos legítimos para estudar e explicar a realidade. Letsekha (2022) evidencia a importância de processos de africanização e descolonialidade capazes de questionar essas classificações e ampliar o reconhecimento de tradições intelectuais historicamente marginalizadas.

Superar o eurocentrismo não significa negar as contribuições intelectuais produzidas na Europa, mas retirar delas a condição de medida universal e exclusiva para todas as demais formas de conhecimento. A pluriversidade proposta por Ndlovu-Gatsheni (2021) oferece uma possibilidade teórica para pensar a coexistência de diferentes tradições epistemológicas sem estabelecer previamente um único centro de autoridade. Essa abordagem permite compreender a universidade como espaço de circulação, confronto e diálogo entre diferentes formas de

conhecer. A questão central passa a ser como estabelecer critérios de rigor e validade que não reproduzam automaticamente classificações históricas de superioridade epistemológica.

2.2.3. A construção histórica da superioridade epistemológica ocidental

A superioridade epistemológica ocidental não surgiu de maneira espontânea, mas foi construída historicamente por meio da combinação entre expansão colonial, instituições científicas, sistemas educacionais, produção intelectual e mecanismos de classificação dos povos e culturas. A consolidação de determinados modelos de racionalidade contribuiu para associar a ciência ocidental à ideia de progresso e universalidade. Paralelamente, outras formas de conhecimento foram frequentemente representadas como primitivas, tradicionais ou incapazes de produzir explicações sistemáticas sobre a realidade. Essa construção histórica teve consequências profundas para a organização das instituições acadêmicas e para a definição dos conhecimentos considerados legítimos.

A universidade desempenhou papel importante na consolidação dessa estrutura ao organizar currículos, disciplinas e comunidades científicas fundamentadas em determinadas tradições intelectuais. O conhecimento produzido nesses espaços passou a constituir referência para diferentes sociedades, especialmente por meio de processos de internacionalização acadêmica. Esse movimento contribuiu para a difusão de conceitos e métodos ocidentais, mas também criou condições para a reprodução de dependências epistemológicas. Ndlovu-Gatsheni (2021) argumenta que uma internacionalização orientada pela pluriversidade precisa questionar estruturas que colocam determinadas instituições e regiões como centros naturais da produção intelectual.

A construção da superioridade epistemológica também esteve associada à produção de categorias utilizadas para classificar povos e culturas. Atribuições como civilizado, moderno, racional e desenvolvido foram historicamente relacionadas a determinados grupos, enquanto outras populações foram associadas a categorias como tradicional, atrasado ou irracional. Essas classificações não permaneceram restritas à esfera política, pois influenciaram também a maneira como diferentes conhecimentos foram avaliados. Posholi (2020) demonstra que o eurocentrismo pode produzir injustiças hermenêuticas ao limitar as condições pelas quais determinados sujeitos conseguem interpretar, representar e comunicar suas próprias experiências.

No campo contemporâneo, questionar a superioridade epistemológica ocidental exige reconstruir criticamente essa trajetória histórica. A proposta não consiste em negar a produção científica ocidental, mas em reconhecer que sua autoridade foi construída em condições históricas específicas e não precisa ser confundida com universalidade absoluta. Matolino

(2020) evidencia justamente a complexidade envolvida na descolonização epistemológica, mostrando que o processo demanda análise conceitual e crítica das próprias categorias utilizadas. A educação superior pode contribuir para esse movimento ao ampliar seus referenciais, reconhecer diferentes tradições intelectuais e criar condições para uma produção científica mais plural.

2.2.4. Epistemologias subalternizadas e apagamentos históricos

As epistemologias subalternizadas correspondem a formas de produção e transmissão do conhecimento que, em diferentes contextos históricos, foram colocadas em posições periféricas em relação aos sistemas epistemológicos dominantes. Esses conhecimentos podem estar associados a povos indígenas, populações africanas e afrodescendentes, comunidades tradicionais, grupos populares, mulheres e outros sujeitos historicamente marginalizados. Sua subalternização não significa ausência de produção intelectual, mas dificuldade de alcançar reconhecimento institucional e acadêmico. O apagamento epistemológico pode ocorrer quando essas formas de conhecimento são desconsideradas, descontextualizadas ou reduzidas a objetos de estudo.

O apagamento histórico manifesta-se também pela ausência de determinados sujeitos nos registros oficiais da produção intelectual. Quando os currículos e bibliografias apresentam a história das ideias como resultado quase exclusivo de autores pertencentes a determinados contextos sociais e geográficos, cria-se uma narrativa incompleta sobre a própria construção do conhecimento. Letsekha (2022) demonstra que a descolonialidade e a africanização do ensino superior podem contribuir para questionar essas narrativas e recuperar tradições intelectuais que foram marginalizadas pelos processos históricos de institucionalização acadêmica.

Outro aspecto importante diz respeito à apropriação de conhecimentos produzidos por comunidades sem o devido reconhecimento de seus sujeitos e contextos. Em determinadas situações, práticas, técnicas, conhecimentos ambientais e formas tradicionais de organização podem ser incorporados a pesquisas acadêmicas sem que as comunidades produtoras sejam reconhecidas como participantes efetivas da construção epistemológica. Essa dinâmica pode reproduzir relações assimétricas entre pesquisador e comunidade, especialmente quando a universidade ocupa a posição de autoridade interpretativa. Posholi (2020) permite relacionar essa questão à justiça hermenêutica, considerando a importância de assegurar condições para que diferentes sujeitos participem da construção dos significados sobre suas experiências.

A superação dos apagamentos históricos exige mais do que acrescentar conteúdos sobre grupos marginalizados. É necessário reconhecer esses sujeitos como produtores de conhecimento, incorporar suas perspectivas às perguntas de pesquisa e estabelecer relações

colaborativas entre universidade e comunidades. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) demonstram que a descolonização da educação superior envolve processos complexos de transformação institucional e pedagógica. Gopal (2021) também evidencia que mudanças estruturais são necessárias para que a descolonização não permaneça apenas como discurso. Dessa maneira, enfrentar os apagamentos históricos significa modificar as condições pelas quais conhecimentos subalternizados são produzidos, reconhecidos, ensinados e utilizados.

2.2.5. A permanência da colonialidade nas universidades contemporâneas

A colonialidade permanece nas universidades contemporâneas por meio de estruturas que continuam influenciando a seleção, produção, validação e circulação do conhecimento. Embora muitas instituições tenham adotado políticas de diversidade, inclusão e internacionalização, a presença de diferentes sujeitos e conteúdos não significa necessariamente transformação das relações epistemológicas. Determinadas teorias, metodologias, idiomas, periódicos e critérios de excelência continuam ocupando posições privilegiadas. Stein (2017) identifica a persistência da dominância epistêmica no ensino superior, demonstrando que mudanças institucionais podem coexistir com a manutenção de estruturas profundas de desigualdade epistemológica.

Os currículos constituem um dos espaços mais evidentes dessa permanência. A seleção bibliográfica pode reproduzir uma visão limitada da produção intelectual quando autores e perspectivas provenientes de diferentes regiões são considerados complementares, enquanto referências ocidentais permanecem como núcleo obrigatório. A internacionalização pode reforçar esse processo quando é compreendida apenas como aproximação das instituições periféricas aos padrões estabelecidos por universidades situadas em centros acadêmicos dominantes. Ndlovu-Gatsheni (2021) propõe a pluriversidade justamente como alternativa a uma internacionalização que reproduza hierarquias, defendendo relações acadêmicas baseadas na multiplicidade e na reciprocidade.

A colonialidade também pode ser identificada nos critérios de avaliação científica. Sistemas de produtividade, indicadores bibliométricos, padrões de publicação e exigências de internacionalização podem favorecer determinadas áreas, idiomas e circuitos acadêmicos. Isso não significa que avaliação científica seja desnecessária, mas que seus critérios precisam ser analisados quanto aos efeitos que produzem sobre diferentes comunidades acadêmicas. Gopal (2021) e Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) permitem compreender que a transformação universitária requer atenção às estruturas institucionais que sustentam práticas aparentemente neutras. A questão passa, portanto, pela construção de sistemas capazes de preservar critérios de rigor sem reproduzir automaticamente desigualdades históricas.

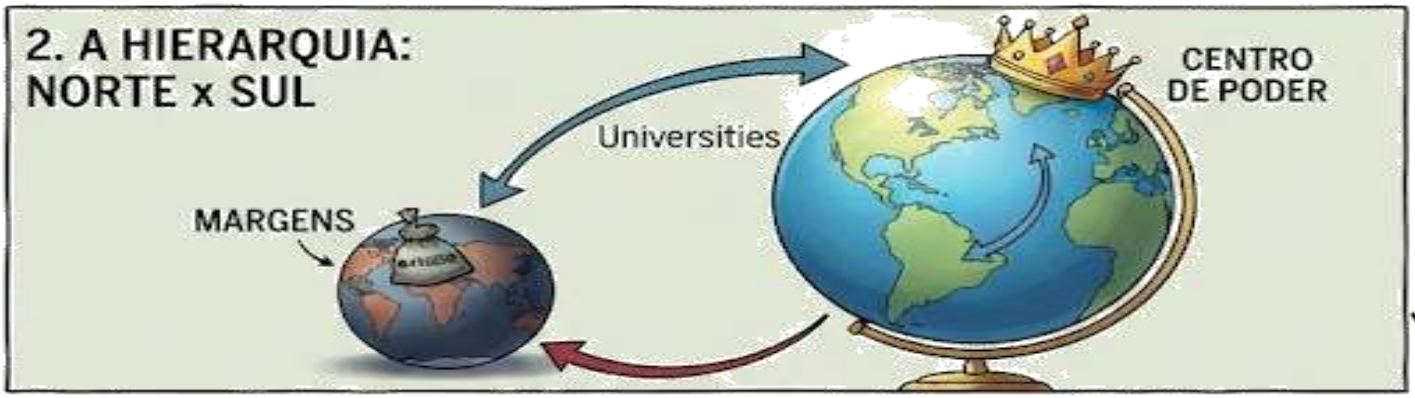
Enfrentar a permanência da colonialidade na universidade contemporânea exige uma transformação que alcance currículo, pesquisa, extensão, formação docente, políticas institucionais e relações com os territórios. Waghid (2021) alerta para a necessidade de uma descolonização acompanhada de crítica, evitando ações que se restrinjam à linguagem institucional. Zembylas (2025), ao aproximar interseccionalidade e decolonialidade, amplia a reflexão sobre os caminhos políticos e teóricos para transformar o ensino superior. A universidade pode ser compreendida como espaço em disputa, no qual diferentes projetos epistemológicos convivem e podem produzir novas formas de relação com o conhecimento. A superação da colonialidade não depende da eliminação de uma tradição científica, mas da construção de condições institucionais para que diferentes sujeitos, territórios e sistemas de conhecimento possam participar legitimamente da produção acadêmica.

Nesse processo, a transformação curricular assume papel estratégico, especialmente quando articulada à revisão das práticas de pesquisa e dos critérios institucionais de reconhecimento científico. A inclusão de autores e perspectivas historicamente marginalizados precisa estar acompanhada da problematização das categorias, metodologias e referências que orientam a formação universitária, permitindo que diferentes tradições intelectuais deixem de ocupar posições meramente complementares. Essa mudança pressupõe reconhecer que a diversidade epistemológica não se concretiza apenas pela presença de novos conteúdos, mas pela possibilidade de diferentes sujeitos participarem da formulação de problemas, da interpretação dos fenômenos e da produção de conhecimentos. A universidade pode fortalecer processos formativos mais críticos, nos quais o diálogo entre ciência, território, cultura, memória e experiência contribua para ampliar os horizontes da produção acadêmica.

Além disso, a superação da colonialidade demanda políticas institucionais permanentes que articulem democratização do acesso, permanência acadêmica, valorização da diversidade intelectual, formação continuada de docentes e fortalecimento de pesquisas desenvolvidas em diálogo com diferentes comunidades e territórios. A extensão universitária pode assumir função relevante ao estabelecer relações de reciprocidade entre universidade e sociedade, superando modelos nos quais a instituição acadêmica ocupa exclusivamente a posição de quem produz e transmite conhecimento. A construção de diálogos decoloniais requer, portanto, práticas colaborativas capazes de reconhecer conhecimentos produzidos fora dos espaços acadêmicos tradicionais e integrá-los criticamente aos processos de investigação e formação. A universidade contemporânea pode avançar de uma estrutura centrada na transmissão de conhecimentos legitimados para uma instituição comprometida com a construção plural, democrática e socialmente contextualizada do conhecimento.

A JORNADA DA PLURIVERSIDADE: DO RACISMO EPISTÊMICO À ECOLOGIA DE SABERES

Barreiras institucionais, Eurocentrismo e Epistemicídio.



Geopolítica do conhecimento, Cânone Rígido e Desigualdade de Recursos.

Fontes Vivas, Oralidade, Ancestralidade e Experiência Vivida.

Diálogo Horizontal de Saberes, Abertura Epistêmica e Pluriversidade.

PARTE II — RACISMO EPISTÊMICO E HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES

2.3. CAPÍTULO 3 — RACISMO EPISTÊMICO: O PODER DE DIZER O QUE É CONHECIMENTO

2.3.1. Racismo, ciência e produção histórica das desigualdades

O racismo possui uma dimensão histórica que ultrapassa as relações interpessoais e alcança instituições, práticas sociais e sistemas de produção do conhecimento. A ciência moderna foi constituída em contextos históricos nos quais classificações raciais foram utilizadas para organizar hierarquias entre grupos humanos. Essas classificações, apresentadas em determinados momentos como explicações científicas, contribuíram para conferir aparência de legitimidade a desigualdades sociais, políticas e culturais. A análise crítica desse processo permite compreender que a ciência não esteve isolada das relações de poder de seu tempo, sendo necessário examinar as condições históricas nas quais determinados conceitos foram produzidos e utilizados.

A relação entre racismo e ciência também pode ser observada na construção de representações sobre povos considerados inferiores, atrasados ou incapazes de produzir conhecimentos sistemáticos. Essas representações influenciaram diferentes campos acadêmicos e contribuíram para estabelecer uma divisão entre sujeitos considerados aptos a produzir conhecimento e populações transformadas predominantemente em objetos de investigação. Thapar-Björkert e Farahani (2019) demonstram que a produção acadêmica pode apresentar modalidades racializadas de conhecimento, evidenciando a necessidade de analisar como as relações raciais atravessam os espaços de produção científica.

A institucionalização de determinados modelos científicos também contribuiu para reproduzir desigualdades quando critérios de racionalidade e cientificidade foram associados a experiências históricas específicas. Isso não significa negar os avanços produzidos pela ciência moderna, mas reconhecer que os conhecimentos científicos são produzidos em contextos sociais, institucionais e históricos concretos. Gopal (2021), ao discutir a descolonização da universidade, destaca a importância de questionar estruturas acadêmicas que naturalizam determinadas formas de autoridade intelectual. Assim, a crítica ao racismo científico precisa estar associada à análise das instituições que participaram da produção, legitimação e circulação dessas ideias.

A superação dessas desigualdades exige reconhecer a dimensão histórica da ciência e ampliar a participação de diferentes sujeitos na produção do conhecimento. Isso envolve revisar narrativas acadêmicas, currículos e referências que reproduzem concepções hierarquizadas

sobre povos e culturas. Zembylas (2025), ao aproximar interseccionalidade e decolonialidade, contribui para uma compreensão mais ampla das relações entre diferentes formas de desigualdade e os processos de produção epistemológica. Combater o racismo na ciência implica não apenas rejeitar teorias racialmente discriminatórias, mas também examinar as estruturas contemporâneas que podem continuar produzindo desigualdades de reconhecimento.

2.3.2. Racismo epistêmico e exclusão de sujeitos produtores de conhecimento

O racismo epistêmico refere-se às formas pelas quais relações racializadas podem interferir na capacidade de determinados sujeitos e grupos serem reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento. A questão não se limita à presença ou ausência de pessoas negras, indígenas ou pertencentes a outros grupos racializados nas universidades, mas envolve as condições de reconhecimento de suas experiências, teorias, metodologias e interpretações. Quando determinados sujeitos são sistematicamente posicionados como objetos de estudo, enquanto outros ocupam a posição de intérpretes autorizados, estabelece-se uma assimetria epistemológica que precisa ser problematizada.

Essa assimetria pode ser observada nos processos de seleção de referências, na composição dos currículos, nas redes de publicação e nas estruturas de reconhecimento acadêmico. Thapar-Björkert e Farahani (2019) demonstram a importância de compreender as modalidades racializadas de produção do conhecimento dentro da academia, evidenciando que a produção científica também pode ser atravessada por relações de poder e racialização. A exclusão epistemológica, portanto, pode ocorrer mesmo quando não existe uma proibição formal à participação de determinados grupos, pois mecanismos institucionais aparentemente neutros podem produzir efeitos diferenciados.

A exclusão de sujeitos produtores de conhecimento também pode ocorrer quando suas contribuições são reconhecidas apenas como experiências particulares, enquanto teorias produzidas por grupos socialmente dominantes recebem estatuto de universalidade. Posholi (2020) relaciona a descolonização epistemológica à superação de injustiças hermenêuticas produzidas pelo eurocentrismo. Essa perspectiva permite compreender que possuir voz epistemológica significa não apenas falar sobre uma experiência, mas também participar da construção das categorias utilizadas para interpretá-la.

A transformação desse cenário requer políticas institucionais que promovam não apenas acesso à universidade, mas condições efetivas de participação na produção científica. Isso envolve ampliar oportunidades de pesquisa, publicação, docência, liderança acadêmica e formulação curricular. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) ressaltam que a descolonização da educação superior envolve processos complexos que precisam alcançar as práticas

institucionais. Combater o racismo epistêmico exige transformar as condições que determinam quem pode produzir, validar, ensinar e disseminar conhecimento dentro das universidades.

2.3.3. A invisibilização dos conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros

A invisibilização dos conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros constitui uma expressão significativa das desigualdades epistemológicas presentes na formação acadêmica. Esses conhecimentos foram historicamente produzidos em diferentes contextos territoriais, culturais e comunitários, envolvendo relações com a natureza, memória, ancestralidade, organização social, linguagem, práticas educativas e formas próprias de interpretação do mundo. Entretanto, sua presença nas instituições acadêmicas foi frequentemente limitada ou apresentada de maneira fragmentada. Letsekha (2022), ao discutir a africanização e a descolonialidade no ensino superior, demonstra a importância de ampliar o reconhecimento de tradições intelectuais historicamente marginalizadas.

No caso dos conhecimentos indígenas, a invisibilização pode ocorrer quando seus sistemas próprios de interpretação são reduzidos a elementos culturais ou folclóricos, sem reconhecimento de sua dimensão epistemológica. A relação entre território, ancestralidade, coletividade e produção de conhecimento pode ser desconsiderada quando os saberes são avaliados exclusivamente a partir de modelos externos. Essa situação produz uma diferença entre conhecer uma cultura e reconhecer os conhecimentos produzidos por essa cultura. A perspectiva de pluriversidade de Ndlovu-Gatsheni (2021) contribui para compreender a necessidade de ampliar os espaços de interlocução entre diferentes sistemas epistemológicos.

Os conhecimentos africanos e afro-brasileiros também enfrentam processos históricos de marginalização que ultrapassam a ausência de determinados autores nos currículos. A construção de narrativas acadêmicas centradas predominantemente em referências europeias pode produzir uma visão incompleta da história intelectual e científica da humanidade. Quando as contribuições africanas e afrodescendentes são apresentadas apenas no âmbito cultural ou histórico, sem participação na construção de conceitos e interpretações, mantém-se uma separação entre conhecimento universal e conhecimento localizado. Letsekha (2022) evidencia a relevância da africanização como possibilidade de transformação das estruturas do ensino superior.

A superação dessa invisibilização exige mudanças curriculares, metodológicas e institucionais que reconheçam esses conhecimentos como participantes efetivos da construção acadêmica. Gopal (2021) ressalta que a descolonização universitária demanda transformações que ultrapassem alterações superficiais no discurso institucional. Dessa forma, incorporar conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros implica reconhecer seus sujeitos

produtores, seus contextos históricos, seus modos de transmissão e suas contribuições para diferentes áreas do conhecimento. A universidade pode, assim, ampliar sua capacidade de produzir interpretações mais complexas sobre a realidade.

2.3.4. Epistemicídio e silenciamento de saberes

O epistemicídio pode ser compreendido como um processo de destruição, deslegitimação, silenciamento ou desvalorização de formas de conhecimento produzidas por determinados grupos sociais. Diferentemente de uma simples ausência curricular, o epistemicídio envolve condições históricas e institucionais que dificultam a continuidade, a transmissão e o reconhecimento de determinados saberes. Quando uma comunidade perde espaço para transmitir suas formas de conhecimento ou quando suas interpretações são sistematicamente classificadas como inferiores, ocorre uma ruptura nas condições de reprodução epistemológica.

O silenciamento pode ocorrer de maneira direta ou indireta. A exclusão de determinados autores dos currículos constitui uma forma evidente, mas também existem mecanismos mais sutis, como a exigência de que conhecimentos tradicionais sejam traduzidos integralmente para categorias acadêmicas externas antes de serem reconhecidos. Posholi (2020) contribui para essa discussão ao analisar as injustiças hermenêuticas relacionadas ao eurocentrismo. O problema reside, nesse caso, na existência de estruturas que dificultam que determinados sujeitos sejam reconhecidos como produtores de interpretações legítimas sobre suas próprias experiências.

O epistemicídio também pode ocorrer quando conhecimentos são apropriados sem reconhecimento dos sujeitos que os produziram. Práticas tradicionais, conhecimentos territoriais e formas comunitárias de aprendizagem podem ser incorporados a pesquisas sem que as comunidades sejam reconhecidas como participantes epistemológicas. Essa dinâmica reforça a separação entre quem produz conhecimento e quem fornece informações para que outros produzam conhecimento. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) demonstram que a descolonização exige repensar as relações estabelecidas entre universidade, pesquisadores, comunidades e diferentes formas de saber.

Enfrentar o epistemicídio exige criar condições para preservação, transmissão, reconhecimento e produção de conhecimentos plurais. Isso pressupõe políticas acadêmicas que valorizem diferentes sujeitos e territórios, além de metodologias capazes de estabelecer relações colaborativas. Matolino (2020) destaca a complexidade da descolonização epistemológica, mostrando que não se trata de uma operação simples de substituição de

referências. A transformação requer revisão das próprias estruturas que definem o que pode ser reconhecido como conhecimento e de quem possui autoridade para produzi-lo.

2.3.5. A neutralidade científica como construção histórica e política

A ideia de neutralidade científica está relacionada à concepção de que a ciência poderia produzir conhecimentos completamente independentes dos contextos sociais, históricos e políticos nos quais é desenvolvida. A objetividade constitui um princípio fundamental para a atividade científica, especialmente por exigir fundamentação, coerência, controle metodológico e avaliação crítica. Entretanto, reconhecer a importância desses princípios não significa considerar a produção científica completamente desvinculada das instituições, dos interesses, das escolhas temáticas e das relações sociais. A ciência é produzida por sujeitos situados historicamente e inseridos em estruturas institucionais específicas.

A seleção dos problemas de pesquisa constitui um exemplo dessa dimensão. Nem todos os fenômenos recebem a mesma atenção científica, e as prioridades de investigação podem ser influenciadas por políticas públicas, financiamento, demandas sociais, interesses institucionais e agendas acadêmicas. Stein (2017) demonstra que estruturas institucionais do ensino superior podem reproduzir dominâncias epistemológicas, inclusive em processos apresentados como tecnicamente neutros. Dessa forma, a análise da ciência precisa considerar não apenas os resultados produzidos, mas também as condições que determinam quais perguntas são formuladas e quais conhecimentos recebem recursos e reconhecimento.

A neutralidade também precisa ser examinada em relação aos critérios utilizados para validar conhecimentos. Métodos, indicadores, sistemas de publicação e padrões de excelência são necessários para organizar a atividade científica, mas não estão completamente separados da história das instituições que os construíram. Waghid (2021) chama atenção para a necessidade de uma descolonização acompanhada de crítica, evitando transformar o debate em uma simples substituição de discursos. A questão consiste em reconhecer que critérios de rigor podem coexistir com uma análise crítica das estruturas que determinam sua aplicação.

Assim, problematizar a neutralidade científica não significa negar a objetividade ou transformar qualquer afirmação em conhecimento válido. Significa reconhecer que a ciência precisa manter procedimentos rigorosos ao mesmo tempo em que examina criticamente suas condições de produção. Gopal (2021) demonstra que a descolonização universitária exige enfrentar estruturas institucionais profundamente consolidadas. Uma ciência epistemicamente plural pode preservar critérios de fundamentação e avaliação, mas ampliar os sujeitos, perspectivas e contextos que participam de sua construção.

2.4. CAPÍTULO 4 — A HIERARQUIA DOS SABERES E A GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

2.4.1. Conhecimento científico, conhecimento popular e saber tradicional

A distinção entre conhecimento científico, conhecimento popular e saber tradicional constitui uma questão central para a análise da hierarquização epistemológica. Embora esses conhecimentos possuam características, métodos, formas de transmissão e contextos de produção diferentes, sua diferenciação não precisa resultar necessariamente em relações de superioridade ou inferioridade. O problema surge quando a classificação é utilizada para estabelecer níveis fixos de legitimidade, posicionando o conhecimento científico como única forma válida de explicação da realidade. A perspectiva de pluriversidade proposta por Ndlovu-Gatsheni (2021) permite compreender que diferentes sistemas de conhecimento podem coexistir e estabelecer relações de diálogo.

O conhecimento popular é produzido a partir de experiências sociais acumuladas, práticas comunitárias e interpretações desenvolvidas em contextos cotidianos. Os saberes tradicionais, por sua vez, estão frequentemente relacionados a processos históricos de transmissão entre gerações, envolvendo território, memória, práticas culturais e relações coletivas. Essas formas de conhecimento podem contribuir para a compreensão de fenômenos que também interessam à ciência, especialmente quando articuladas a processos de investigação rigorosos. O desafio consiste em estabelecer relações de diálogo sem descontextualizar ou apropriar-se dessas formas de conhecimento.

A universidade pode atuar como espaço de encontro entre diferentes epistemologias quando reconhece que a produção científica não precisa eliminar outros modos de conhecer. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) destacam que processos de descolonização exigem práticas institucionais capazes de enfrentar complexidades e tensões. A relação entre conhecimento científico e saberes tradicionais precisa ser construída de maneira ética, reconhecendo os sujeitos produtores e os contextos históricos em que esses conhecimentos foram desenvolvidos.

A valorização da pluralidade epistemológica também exige cuidado para evitar tanto a hierarquização quanto a romantização dos saberes. Reconhecer conhecimentos populares e tradicionais não significa considerá-los automaticamente verdadeiros em qualquer circunstância, assim como reconhecer a ciência não significa transformá-la em medida absoluta de todos os conhecimentos. A perspectiva crítica deve possibilitar análise, diálogo e contextualização. Matolino (2020) demonstra a complexidade das propostas de descolonização epistemológica, reforçando a necessidade de evitar soluções simplificadoras.

2.4.2. Quem ocupa o centro e quem permanece nas margens?

A distribuição desigual da autoridade epistemológica pode ser compreendida por meio da metáfora do centro e das margens, uma vez que a produção, a validação e a circulação do conhecimento científico estão atravessadas por relações históricas e institucionais de poder. Nesse contexto, Freitas e Drumond Ischkanian (2026) destacam que determinadas instituições, universidades, países, idiomas e tradições intelectuais ocupam posições centrais na produção científica internacional, enquanto outras permanecem situadas em posições periféricas, com menor reconhecimento e visibilidade. Essa configuração não decorre exclusivamente da qualidade ou da relevância das pesquisas desenvolvidas, mas está relacionada também à concentração histórica de recursos financeiros, infraestrutura científica, redes internacionais de colaboração, domínio de determinados idiomas e mecanismos de publicação e avaliação acadêmica. Ao problematizarem essa dinâmica, os autores evidenciam que a centralidade epistemológica é construída e reforçada por estruturas que definem quais conhecimentos alcançam maior legitimidade, circulação e reconhecimento no campo científico.

> Na estrutura contemporânea de produção científica, a distribuição desigual da autoridade epistemológica evidencia uma relação histórica entre centro e margens, na qual determinadas universidades, países, idiomas, periódicos e tradições intelectuais concentram maior capacidade de definir agendas de pesquisa, estabelecer critérios de excelência, selecionar referenciais teóricos, determinar padrões metodológicos e legitimar conhecimentos, enquanto instituições, pesquisadores e comunidades situados em contextos periféricos enfrentam maiores dificuldades para alcançar reconhecimento e participar das redes de circulação científica em condições de igualdade; essa desigualdade não pode ser compreendida exclusivamente pela qualidade ou pelo mérito individual das pesquisas, uma vez que também está relacionada à concentração histórica de recursos financeiros, infraestrutura tecnológica, programas de pós-graduação, sistemas de publicação, redes internacionais de colaboração, domínio de idiomas científicos e mecanismos institucionais de avaliação, como ocorre, por exemplo, quando uma investigação produzida por pesquisadores amazônicos sobre conhecimentos territoriais, práticas educativas, saberes comunitários ou experiências indígenas precisa recorrer predominantemente a referenciais teóricos estrangeiros e adequar sua linguagem, metodologia e estrutura argumentativa aos padrões estabelecidos por centros acadêmicos internacionais para alcançar maior possibilidade de publicação e reconhecimento, enquanto os próprios conhecimentos produzidos pelos sujeitos do território são frequentemente apresentados apenas como dados empíricos ou objetos de análise, e não como fundamentos epistemológicos capazes de contribuir para a interpretação dos fenômenos investigados; nesse cenário, a assimetria epistemológica manifesta-se também quando determinados autores são constantemente citados como referências universais, enquanto pesquisadores de regiões periféricas permanecem restritos a circuitos acadêmicos locais, revelando que a circulação do conhecimento não depende somente da produção intelectual realizada, mas também das condições materiais, linguísticas, institucionais e políticas que determinam quem possui maior possibilidade de ser ouvido, citado, publicado e reconhecido como autoridade científica, tornando necessária a construção de relações acadêmicas mais horizontais, capazes de ampliar a participação de diferentes territórios, sujeitos e tradições intelectuais na definição dos problemas de pesquisa, na produção das interpretações e na legitimação dos conhecimentos científicos” (Freitas, 2026, grifo próprio).

A compreensão das relações entre centro e margens torna-se fundamental para analisar como determinadas formas de conhecimento são legitimadas enquanto outras são silenciadas, marginalizadas ou consideradas secundárias. Freitas e Drumond Ischkanian (2026) ressaltam que a desigualdade epistemológica não se restringe ao acesso aos espaços de produção científica, mas envolve também a possibilidade de diferentes sujeitos, instituições e contextos socioculturais participarem da definição das agendas de pesquisa, dos critérios de excelência e dos modos de validação do conhecimento. Essa problemática dialoga com Stein (2017), ao demonstrar que a dominância epistêmica permanece como um desafio para a educação superior, especialmente quando estruturas acadêmicas reproduzem hierarquias que privilegiam determinados referenciais teóricos, idiomas, instituições e tradições intelectuais em detrimento da pluralidade epistemológica.

> "A permanência de uma geopolítica desigual do conhecimento torna-se particularmente evidente quando experiências, saberes e pesquisas produzidos em territórios historicamente marginalizados são avaliados a partir de critérios construídos em outros contextos socioculturais, fazendo com que conhecimentos indígenas, afro-brasileiros, comunitários ou amazônicos sejam frequentemente apresentados como experiências locais ou complementares, enquanto teorias elaboradas em universidades situadas nos grandes centros acadêmicos são tratadas como referências universais, como pode ser observado, por exemplo, em uma pesquisa universitária sobre práticas educativas de comunidades amazônicas na qual os conhecimentos produzidos pelos próprios sujeitos do território aparecem apenas como dados empíricos, enquanto a interpretação teórica permanece exclusivamente fundamentada em autores externos, demonstrando a necessidade de construir relações epistemológicas mais horizontais, nas quais os sujeitos pesquisados também sejam reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento" (Drumond Ischkanian, 2026, grifo próprio).

As duas contribuições de Freitas e Drumond Ischkanian (2026) permitem compreender que a superação das hierarquias epistemológicas exige não apenas ampliar a participação de pesquisadores e instituições historicamente situados nas margens, mas também questionar os próprios critérios que definem centralidade, excelência e legitimidade científica. Trata-se, portanto, de reconhecer que a produção do conhecimento é marcada por disputas de poder e que uma ciência mais democrática e plural depende da valorização de diferentes perspectivas, experiências, territórios e tradições intelectuais.

O centro epistemológico possui capacidade ampliada de definir agendas de pesquisa, estabelecer categorias conceituais e determinar quais temas alcançam maior circulação internacional. Instituições localizadas nas margens frequentemente precisam adaptar suas pesquisas às expectativas dos centros para alcançar reconhecimento. Essa relação pode produzir dependência epistemológica, na qual pesquisadores utilizam predominantemente teorias desenvolvidas em outros contextos para interpretar realidades locais. Ndlovu-Gatsheni (2021)

questiona essa estrutura ao defender uma internacionalização fundamentada na pluriversalidade.

As margens, entretanto, não devem ser compreendidas apenas como espaços de ausência ou carência. Elas também podem constituir lugares de produção intelectual, inovação e construção de conhecimentos relacionados a experiências históricas específicas. A existência de diferentes perspectivas produzidas fora dos centros acadêmicos dominantes amplia as possibilidades de compreensão da realidade. Posholi (2020) demonstra que superar injustiças hermenêuticas implica reconhecer a capacidade de diferentes sujeitos produzirem interpretações sobre seus próprios contextos.

A transformação dessa relação exige deslocar a questão da competição entre centros e margens para a construção de redes mais horizontais de produção científica. Isso implica fortalecer instituições, pesquisadores e comunidades historicamente posicionados fora dos centros dominantes, garantindo condições para que suas produções não dependam exclusivamente da validação externa. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) demonstram que a descolonização envolve mudanças nas relações institucionais e epistemológicas. A universidade pode contribuir para esse processo ao construir intercâmbios baseados na reciprocidade e não apenas na transferência unilateral de modelos.

2.4.3. Critérios acadêmicos de validação e reconhecimento epistemológico

Os critérios acadêmicos de validação são fundamentais para assegurar qualidade, coerência e confiabilidade à produção científica. Revisão por pares, fundamentação teórica, transparência metodológica e discussão crítica constituem mecanismos importantes para a avaliação dos conhecimentos produzidos. Entretanto, esses critérios precisam ser analisados considerando os contextos institucionais e epistemológicos nos quais foram construídos. A questão central não consiste em abandonar os mecanismos de validação, mas compreender se sua aplicação pode produzir barreiras desnecessárias para diferentes tradições intelectuais.

A definição de qualidade acadêmica pode ser influenciada por padrões de publicação, idiomas, metodologias e referências teóricas predominantes. Quando esses elementos são considerados como únicos indicadores de excelência, conhecimentos produzidos em contextos distintos podem enfrentar dificuldades para alcançar reconhecimento. Stein (2017) demonstra como a dominância epistemológica permanece presente na educação superior, inclusive em processos associados à internacionalização curricular. A análise dos critérios de validação deve, portanto, considerar seus efeitos sobre diferentes comunidades acadêmicas.

A justiça epistemológica exige que o rigor seja aplicado de maneira coerente, mas também que os critérios sejam suficientemente abertos para reconhecer diferentes formas de

investigação. Conhecimentos comunitários, indígenas e tradicionais podem exigir estratégias metodológicas específicas para serem adequadamente investigados, documentados e interpretados. Posholi (2020) permite compreender que injustiças epistemológicas podem surgir quando sujeitos não possuem condições adequadas para expressar suas próprias categorias interpretativas.

Assim, a ampliação do reconhecimento epistemológico deve ser acompanhada por critérios claros de análise e diálogo. Waghid (2021) destaca a importância da crítica nos processos de descolonização, evitando uma abordagem que simplesmente substitua uma hierarquia por outra. A universidade pode fortalecer sua qualidade científica ao reconhecer diferentes formas de produção intelectual e, simultaneamente, exigir fundamentação, coerência e responsabilidade metodológica. O objetivo é construir processos de validação capazes de combinar rigor acadêmico e pluralidade epistemológica.

2.4.4. Bibliografias, currículos e cânones acadêmicos

As bibliografias universitárias constituem instrumentos fundamentais de formação intelectual, pois determinam quais autores e perspectivas serão apresentados aos estudantes como referências para compreender determinada área. A seleção bibliográfica, portanto, possui dimensão epistemológica e política. Quando determinados autores aparecem repetidamente como fundamentos indispensáveis enquanto outros são sistematicamente excluídos, estabelece-se um cânone acadêmico que influencia a formação das novas gerações de pesquisadores. Stein (2017) evidencia que a dominância epistemológica pode permanecer presente nas estruturas curriculares mesmo em contextos de internacionalização.

Os cânones não são necessariamente negativos, pois a formação acadêmica requer referências fundamentais para a organização do conhecimento. O problema ocorre quando esses cânones são tratados como estruturas imutáveis e universais. A revisão curricular precisa considerar a historicidade das escolhas bibliográficas e as condições pelas quais determinados autores alcançaram maior reconhecimento. Gopal (2021) demonstra que a descolonização universitária exige questionar estruturas intelectuais consolidadas, o que inclui examinar os referenciais utilizados na formação acadêmica.

A ampliação bibliográfica deve contemplar diferentes regiões, tradições intelectuais, grupos sociais e experiências históricas. Entretanto, não se trata apenas de acrescentar nomes a listas de referências. É necessário permitir que essas perspectivas participem efetivamente da construção dos conceitos, problemas e interpretações trabalhados em determinada disciplina. Letsekha (2022) mostra que a africanização e a descolonialidade podem contribuir para

transformar o ensino superior quando alcançam a estrutura do conhecimento e não apenas sua representação superficial.

Revisar bibliografias e currículos constitui uma estratégia importante para enfrentar a hierarquização dos saberes. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) ressaltam que a descolonização da educação superior envolve possibilidades e complexidades que demandam mudanças consistentes. A construção de currículos plurais precisa preservar critérios de relevância e rigor, mas ampliar os referenciais epistemológicos utilizados na formação. Oo cânone pode deixar de ser uma estrutura fechada e transformar-se em campo dinâmico de diálogo entre diferentes tradições intelectuais.

2.4.5. Produção científica, poder institucional e desigualdade epistemológica

A produção científica está diretamente relacionada às condições institucionais nas quais pesquisadores desenvolvem suas atividades. Recursos financeiros, infraestrutura, acesso a bases de dados, laboratórios, bolsas, redes internacionais e sistemas de publicação influenciam as possibilidades de produzir e disseminar conhecimento. Essas condições não são distribuídas de maneira uniforme entre instituições e regiões. Ndlovu-Gatsheni (2021) demonstra que a internacionalização do ensino superior precisa ser analisada criticamente para evitar a reprodução de relações assimétricas entre centros e periferias acadêmicas.

O poder institucional também influencia quais temas são considerados prioritários. Agências de financiamento, universidades e políticas públicas podem estabelecer agendas que favorecem determinados campos de pesquisa. Embora essas prioridades sejam necessárias para organizar recursos limitados, elas também podem marginalizar problemas que não correspondem às agendas dominantes. A desigualdade epistemológica, nesse sentido, pode ser produzida não apenas pela ausência de determinados conhecimentos, mas pelas condições materiais que dificultam sua produção e circulação.

Os sistemas de publicação representam outro espaço de disputa. Pesquisadores vinculados a instituições com maior reconhecimento internacional podem encontrar condições mais favoráveis para participar de redes científicas e publicar em periódicos de ampla circulação. Stein (2017) evidencia que estruturas de dominância epistêmica permanecem presentes na educação superior, influenciando processos de internacionalização e reconhecimento curricular. A desigualdade de circulação pode fazer com que conhecimentos relevantes permaneçam restritos a determinados espaços acadêmicos.

Enfrentar essas desigualdades requer políticas institucionais que ampliem a capacidade de diferentes comunidades acadêmicas produzirem e disseminarem seus conhecimentos. Isso envolve financiamento, cooperação científica, fortalecimento de periódicos regionais, redes

horizontais de pesquisa e reconhecimento de diferentes formas de produção acadêmica. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) indicam que a descolonização exige mudanças nas práticas institucionais. A democratização científica, portanto, precisa ser acompanhada pela democratização das condições materiais e simbólicas de produção do conhecimento.

2.5. CAPÍTULO 5 — CORPOS, TERRITÓRIOS E VOZES QUE PRODUZEM CONHECIMENTO

2.5.1. O corpo como território epistemológico

O corpo constitui uma dimensão importante da produção do conhecimento porque experiências corporais, sociais e históricas influenciam as formas pelas quais sujeitos interpretam e compreendem a realidade. A produção científica tradicionalmente valorizou a separação entre sujeito e objeto como condição de objetividade, mas perspectivas críticas demonstram que todo conhecimento é produzido a partir de determinadas posições sociais e históricas. O corpo, nesse sentido, não deve ser compreendido apenas como objeto biológico, mas também como lugar de experiência, memória, identidade e produção de significados.

A dimensão corporal torna-se especialmente relevante quando se analisam grupos historicamente racializados ou marginalizados. Experiências relacionadas à discriminação, pertencimento, território e desigualdade podem produzir formas específicas de compreensão da realidade social. Thapar-Björkert e Farahani (2019) demonstram que a produção de conhecimento pode ser atravessada por relações racializadas, indicando que as posições ocupadas pelos sujeitos também interferem nos processos epistemológicos.

Pensar o corpo como território epistemológico significa reconhecer que experiências concretas podem produzir conhecimentos relevantes sem que sejam automaticamente reduzidas a subjetividades individuais. O desafio consiste em articular experiência e análise científica, estabelecendo procedimentos capazes de interpretar essas experiências de maneira rigorosa. Zembylas (2025) contribui para essa reflexão ao aproximar interseccionalidade e decolonialidade, possibilitando compreender como diferentes dimensões sociais podem se combinar na produção das experiências e dos conhecimentos.

A universidade pode ampliar seus horizontes epistemológicos quando reconhece que os sujeitos não chegam ao espaço acadêmico desprovidos de experiências e conhecimentos. Gopal (2021) demonstra que a descolonização universitária envolve questionar estruturas que determinam quais formas de conhecimento possuem autoridade. Reconhecer o corpo como dimensão epistemológica significa, portanto, ampliar a compreensão sobre os lugares a partir dos quais o conhecimento é produzido.

2.5.2. Mulheres, povos indígenas, populações negras e sujeitos historicamente silenciados

Mulheres, povos indígenas, populações negras e outros sujeitos historicamente silenciados enfrentaram diferentes barreiras de acesso aos espaços de produção e legitimação do conhecimento. Essas barreiras não se restringiram à entrada nas instituições, mas envolveram também o reconhecimento de suas contribuições intelectuais. A história acadêmica pode apresentar lacunas quando determinados grupos são tratados predominantemente como objetos de estudo. A perspectiva decolonial busca problematizar essa assimetria e ampliar a participação desses sujeitos na produção científica.

As experiências de mulheres e populações racializadas demonstram que diferentes formas de desigualdade podem atuar de maneira articulada. Zembylas (2025) destaca a importância de aproximar interseccionalidade e decolonialidade para compreender os desafios políticos e teóricos da transformação do ensino superior. Essa perspectiva permite analisar como raça, gênero, território, classe e outras dimensões sociais podem influenciar as oportunidades de produção e reconhecimento epistemológico.

No caso dos povos indígenas, a questão envolve também a relação entre conhecimento e território. Os saberes indígenas são frequentemente construídos em relações históricas com ambientes específicos, sistemas comunitários e formas próprias de transmissão. Reduzi-los a objetos culturais pode impedir o reconhecimento de sua dimensão epistemológica. Ndlovu-Gatsheni (2021), ao discutir a pluriversidade, oferece uma perspectiva que permite considerar diferentes sistemas de conhecimento como participantes de relações de diálogo.

A universidade precisa, portanto, criar condições para que sujeitos historicamente silenciados participem não apenas da representação acadêmica, mas da construção efetiva do conhecimento. Isso envolve acesso, permanência, pesquisa, docência, liderança institucional e reconhecimento intelectual. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) demonstram que processos de descolonização exigem mudanças estruturais. A transformação ocorre quando diferentes sujeitos passam a participar da definição das perguntas, dos métodos e das interpretações que orientam a produção acadêmica.

2.5.3. Território, memória e experiência como fontes de conhecimento

O território constitui uma dimensão fundamental da produção do conhecimento, especialmente para comunidades cuja relação com o espaço está vinculada à memória, à identidade, à ancestralidade e às práticas coletivas. O território não representa apenas uma localização geográfica, mas também um espaço social e cultural no qual experiências são acumuladas e transmitidas. A análise de conhecimentos territoriais permite compreender que

diferentes comunidades desenvolvem interpretações específicas sobre seus ambientes e suas formas de organização.

A memória desempenha papel importante nesse processo porque possibilita a transmissão de experiências entre gerações. Narrativas, histórias comunitárias e práticas culturais podem preservar informações que não necessariamente aparecem em documentos escritos. Quando a universidade reconhece apenas registros produzidos segundo padrões acadêmicos convencionais, pode deixar de acessar dimensões relevantes das experiências sociais. Letsekha (2022) demonstra a importância de ampliar as formas de reconhecimento epistemológico no ensino superior.

A experiência também constitui uma fonte de conhecimento quando analisada de maneira sistemática e contextualizada. Experiências de comunidades podem revelar aspectos de fenômenos sociais que dificilmente seriam identificados por abordagens externas. Posholi (2020) contribui para essa reflexão ao discutir injustiças hermenêuticas e a importância de reconhecer a capacidade dos sujeitos de produzir significados sobre suas próprias realidades.

A articulação entre território, memória e experiência pode fortalecer pesquisas colaborativas entre universidade e comunidades. Essa perspectiva exige metodologias que reconheçam os sujeitos locais como participantes do processo investigativo, e não apenas como fontes de informação. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) indicam que a descolonização envolve repensar práticas e relações institucionais. Dessa forma, a pesquisa universitária pode estabelecer vínculos mais horizontais com os territórios, valorizando conhecimentos produzidos em contextos sociais diversos.

2.5.4. Oralidade, ancestralidade e transmissão dos saberes

A oralidade constitui uma forma importante de produção e transmissão de conhecimentos em diferentes comunidades. Narrativas, histórias, ensinamentos, cantos, práticas coletivas e relatos de experiência podem transmitir conhecimentos entre gerações. A predominância da escrita em determinadas estruturas acadêmicas não deve levar à conclusão de que conhecimentos orais são menos complexos ou rigorosos. Suas formas de organização e validação são construídas em contextos próprios e precisam ser analisadas considerando suas especificidades.

A ancestralidade amplia essa discussão ao relacionar conhecimento, memória e continuidade histórica. Em diferentes tradições culturais, conhecimentos são transmitidos por meio de relações entre gerações, práticas comunitárias e experiências acumuladas. Letsekha (2022), ao discutir a africanização e a descolonialidade, evidencia a importância de reconhecer

tradições intelectuais que não se estruturam exclusivamente segundo modelos acadêmicos ocidentais.

Nessa direção, Freitas (2026, Grifo próprio) destaca a relação entre oralidade, ancestralidade e transmissão dos saberes:

> ‘A oralidade desempenha papel fundamental na preservação e na transmissão dos saberes construídos historicamente pelas comunidades, especialmente quando esses conhecimentos estão vinculados à memória, à ancestralidade e às experiências compartilhadas entre gerações. Nessa perspectiva, Freitas (2026) compreende que os saberes transmitidos oralmente constituem formas legítimas de conhecimento, pois carregam experiências, valores, práticas culturais e modos particulares de interpretar o mundo. A palavra dos mais velhos, as narrativas comunitárias, os relatos de experiências e os ensinamentos cotidianos contribuem para manter viva uma memória coletiva que não se limita ao passado, mas se atualiza continuamente no presente. A oralidade, portanto, constitui um espaço de preservação cultural e de produção de sentidos, permitindo que conhecimentos historicamente construídos sejam transmitidos às novas gerações e permaneçam vinculados às identidades dos grupos que os produzem. Desse modo, reconhecer a importância da oralidade significa também reconhecer a existência de diferentes formas de produzir, organizar e transmitir conhecimentos, superando perspectivas que privilegiam exclusivamente os saberes registrados pela escrita ou legitimados pelas instituições acadêmicas” (Freitas, 2026, grifo próprio).

A universidade pode estabelecer relações mais produtivas com a oralidade quando desenvolve metodologias capazes de registrar, interpretar e preservar narrativas sem descontextualizá-las. Isso exige atenção ética, reconhecimento dos sujeitos participantes e respeito às condições de circulação dos conhecimentos. Gopal (2021) demonstra que a descolonização universitária exige transformações nas formas pelas quais a instituição se relaciona com diferentes conhecimentos.

A ancestralidade, articulada à oralidade, constitui um importante fundamento para a preservação das identidades, das memórias e dos conhecimentos produzidos no interior das comunidades. A transmissão desses saberes entre diferentes gerações possibilita não apenas a continuidade das práticas culturais, mas também a valorização de formas plurais de produção e circulação do conhecimento.

Nesse sentido, Drumond Ischkanian (2026, grifo próprio) evidencia a importância da oralidade como prática de resistência, memória e continuidade dos saberes:

> “A transmissão dos saberes também está profundamente relacionada à ancestralidade, à memória coletiva e às experiências construídas pelos sujeitos em seus territórios e comunidades. Reconhecer essas dimensões significa compreender que o conhecimento pode ser produzido, preservado e compartilhado por diferentes formas de expressão, não estando limitado aos modelos institucionalizados de escrita e validação acadêmica” (Drumond Ischkanian, 2026, grifo próprio).

A perspectiva apresentada por Drumond Ischkanian (2026) reforça a necessidade de reconhecer a pluralidade epistemológica e de valorizar os conhecimentos transmitidos pelas

gerações, compreendendo a oralidade como espaço de memória, resistência cultural, pertencimento e continuidade histórica. Os saberes ancestrais não devem ser concebidos como conhecimentos estáticos ou restritos ao passado, mas como construções dinâmicas que se renovam continuamente por meio das experiências, narrativas, práticas culturais e relações estabelecidas entre os sujeitos e seus territórios.

A oralidade assume, assim, uma função essencial na preservação das histórias coletivas, na transmissão de valores, na construção das identidades e na manutenção de práticas que constituem a memória social de diferentes povos e comunidades. Ao reconhecer esses processos, amplia-se também a compreensão sobre os modos pelos quais o conhecimento é produzido, compartilhado e legitimado, rompendo com perspectivas epistemológicas que historicamente hierarquizaram os saberes e atribuíram maior legitimidade aos conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos e científicos. Valorizar a oralidade e a ancestralidade significa, portanto, reconhecer os sujeitos como produtores de conhecimento e compreender que as experiências comunitárias, os ensinamentos dos mais velhos, as narrativas tradicionais e as práticas culturais constituem importantes patrimônios epistemológicos, capazes de contribuir para uma educação mais plural, intercultural, democrática e socialmente comprometida.

A valorização da oralidade não implica rejeitar a escrita ou os modelos acadêmicos de registro. Trata-se de ampliar as possibilidades metodológicas para que diferentes formas de transmissão possam contribuir para a investigação científica. Ndlovu-Gatsheni (2021) oferece, por meio da perspectiva de pluriversidade, um horizonte no qual diferentes tradições epistemológicas possam estabelecer relações de diálogo. Assim, oralidade e ancestralidade podem ser compreendidas como dimensões relevantes da pluralidade epistemológica.

2.5.5. A universidade diante da pluralidade dos sujeitos cognoscentes

A pluralidade dos sujeitos cognoscentes desafia a universidade a repensar a ideia de que o conhecimento científico é produzido por um sujeito acadêmico abstrato, universal e desvinculado de sua localização social. Diferentes sujeitos possuem experiências, trajetórias e perspectivas que influenciam suas formas de compreender o mundo. Reconhecer essa pluralidade não significa abandonar critérios científicos, mas ampliar a consciência sobre as condições históricas e sociais nas quais o conhecimento é produzido.

A universidade contemporânea precisa considerar que diversidade epistemológica envolve mais do que diversidade demográfica. A presença de estudantes e pesquisadores de diferentes origens não garante, por si só, transformação epistemológica se currículos, metodologias e critérios de reconhecimento permanecerem inalterados. Stein (2017) demonstra

que a dominância epistêmica pode persistir mesmo em contextos institucionais que valorizam a internacionalização e a diversidade.

A construção de uma universidade pluriversal exige, portanto, que diferentes sujeitos possam participar da produção, validação e circulação do conhecimento. Isso envolve reconhecer conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares, comunitários e territoriais, além das experiências de grupos historicamente silenciados. Ndlovu-Gatsheni (2021) propõe a pluriversidade como possibilidade de superar uma estrutura acadêmica centrada em uma única matriz epistemológica.

Reconhecer a pluralidade dos sujeitos cognoscentes significa compreender a universidade como espaço de diálogo, negociação, produção e disputa epistemológica, no qual diferentes experiências, trajetórias sociais, culturais e territoriais podem participar da construção do conhecimento. Essa compreensão exige superar a ideia de que existe apenas uma forma legítima de conhecer, pesquisar e interpretar a realidade, considerando que os sujeitos produzem saberes a partir de contextos históricos e culturais diversos. Nesse sentido, a universidade não deve limitar-se à incorporação formal de diferentes grupos em seus espaços, mas precisa criar condições institucionais, pedagógicas e epistemológicas para que esses sujeitos possam participar efetivamente da definição das agendas de pesquisa, da elaboração dos currículos, da produção científica e dos processos de avaliação e validação do conhecimento. Waghid (2021) ressalta que a descolonização precisa estar acompanhada de crítica, reflexão e questionamento das estruturas que historicamente determinaram quais conhecimentos seriam reconhecidos como científicos e quais permaneceriam situados em posições periféricas. Essa perspectiva evidencia que democratizar a universidade implica também democratizar os processos de produção e legitimação dos saberes.

A transformação do ensino superior, portanto, demanda uma abertura efetiva para a coexistência de diferentes perspectivas epistemológicas, metodológicas e culturais. Zembylas (2025) demonstra a relevância de articular diferentes perspectivas para pensar a transformação do ensino superior, indicando a necessidade de práticas acadêmicas capazes de promover diálogo, escuta e reconhecimento entre sujeitos e tradições intelectuais distintas. A universidade pode, assim, avançar em direção a uma estrutura na qual diferentes sujeitos não sejam apenas incluídos numericamente, mas reconhecidos como participantes efetivos da construção, circulação e validação do conhecimento. Isso pressupõe enfrentar mecanismos de hierarquização que privilegiam determinados idiomas, instituições, autores, métodos e referências teóricas, ampliando os espaços destinados a conhecimentos produzidos em diferentes territórios e contextos sociais.

PARTE III — ENTRE FRONTEIRAS E ENCONTROS: OUTRAS EPISTEMOLOGIAS
PARTE IV — DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE

2.6. EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A A PLURALIDADE DO CONHECER

2.6.1. EPISTEMOLOGIAS DO 2 A PLURALIDADE DO CONHECER

2.6.1. EPISTEMOLOGIAS DO SUL E JOSTIÇA COGRITIVA

2.6.2. ECOLOGIA DE SABERES E DIALOGO

2.6.3. SABERES INDÍGENAS

2.6.4. SABERES AFRICANOS E DIÁSPORA

2.6.5. CONHECIMENTOS COMUNITÁRIOS

2.7. INTERCULTURALIDADE, PLURIVERSIDADE E DIÁLOGO

2.7.1. DA MONOCULTURA À ECOLOGIA

2.7.2. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

2.7.3. PLURIVERSIDADE

2.7.4. DIÁLOGO CIÊNCIA, TRADIÇÃO...

2.7.5. JUSTIÇA COGNITIVA

PARTE IV — DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE

2.8. DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

2.8.1. CURRÍCULO, PODER E CONHECIMENTO

2.8.2. REVISÃO DOS CÂNONES

2.8.3. INCLUSÃO AUTORES MARGINALIZADOS

2.8.4. PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

2.8.5. PESQUISA, EXTENSÃO E PRODUÇÃO

2.9. FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL

2.9.1. FORMAÇÃO CRÍTICA

2.9.1. FORMAÇÃO CRÍTICA

2.9.2. DOCÊNCIA, DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE

2.9.3. PRÁTICAS CONTRA RACISMO EPISTÊMICO

2.9.4. METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

2.9.5. PROFESSOR MEDIADOR

PARTE III — ENTRE FRONTEIRAS E ENCONTROS: OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

2.6. CAPÍTULO 6 — EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A PLURALIDADE DO CONHECER

2.6.1. Epistemologias do Sul e justiça cognitiva

As Epistemologias do Sul constituem uma importante perspectiva para problematizar as hierarquias historicamente estabelecidas na produção, validação e circulação do conhecimento. Sua contribuição está relacionada à necessidade de reconhecer que a ciência moderna não se desenvolveu em um espaço neutro, mas em contextos históricos marcados por colonialismo, desigualdades políticas, econômicas e culturais. Nesse cenário, determinados conhecimentos foram elevados à condição de universais, enquanto outros foram classificados como locais, tradicionais, populares ou não científicos. A justiça cognitiva emerge, portanto, como princípio de enfrentamento dessas assimetrias, reivindicando condições mais equitativas para que diferentes sujeitos e comunidades possam produzir, compartilhar e legitimar conhecimentos.

A discussão sobre justiça cognitiva também exige questionar a centralidade de determinadas universidades, idiomas, periódicos, metodologias e tradições intelectuais na definição dos critérios de excelência acadêmica. Stein (2017), ao analisar a persistência da dominância epistêmica no ensino superior, evidencia que a internacionalização pode reproduzir desigualdades quando determinados referenciais são apresentados como universais, enquanto outros são tratados como complementares ou periféricos. Essa problemática demonstra que ampliar a diversidade institucional não é suficiente se os critérios que definem o que conta como conhecimento legítimo permanecem inalterados.

Posholi (2020) contribui para essa discussão ao relacionar a descolonização epistêmica à superação das injustiças hermenêuticas produzidas pelo eurocentrismo. A questão não se limita, portanto, à presença ou ausência de determinados autores no currículo, mas envolve a própria capacidade dos sujeitos e comunidades de interpretar suas experiências a partir de categorias que não sejam previamente determinadas por estruturas epistemológicas dominantes. A justiça cognitiva pressupõe, desse modo, ampliar os espaços de interpretação, representação e produção conceitual.

A universidade precisa ser compreendida como espaço de pluralização epistemológica. Ndlovu-Gatsheni (2021) relaciona a descolonização à construção da

pluriversidade e à necessidade de enfrentar processos de hierarquização e centralização do conhecimento no ensino superior.

A justiça cognitiva não significa rejeitar a ciência, mas ampliar o campo de interlocução científica, permitindo que diferentes tradições intelectuais, experiências territoriais e conhecimentos historicamente marginalizados participem efetivamente da construção acadêmica.

2.6.2. Ecologia de saberes e diálogo epistemológico

A ecologia de saberes pode ser compreendida como uma perspectiva que rompe com a ideia de que somente uma forma de conhecimento possui capacidade legítima para interpretar a realidade. O diálogo epistemológico pressupõe reconhecer a existência de diferentes sistemas de conhecimento, produzidos em condições históricas, culturais e territoriais distintas. Nesse sentido, o conhecimento científico pode dialogar com saberes tradicionais, populares, comunitários e territoriais sem que esse encontro implique necessariamente a subordinação de uma forma de conhecer à outra.

A construção desse diálogo exige, contudo, uma postura crítica diante das relações de poder que atravessam a universidade. Hayes, Luckett e Misiaszek (2021) destacam que a descolonização do ensino superior não pode permanecer restrita ao plano discursivo, pois envolve transformações nas políticas institucionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nas disciplinas e nas próprias relações estabelecidas no interior da universidade. O trabalho dos autores apresenta a descolonização como práxis, articulando reflexão crítica e transformação concreta das estruturas acadêmicas.

A ecologia de saberes também demanda disposição para reconhecer os limites de cada tradição epistemológica. Não se trata de afirmar que todos os conhecimentos são idênticos ou possuem os mesmos objetos, métodos e formas de validação, mas de criar condições para que possam estabelecer relações de diálogo e complementaridade. Essa abordagem permite superar tanto a hierarquização absoluta dos conhecimentos quanto uma compreensão superficial da diversidade epistemológica que simplesmente coloca diferentes saberes lado a lado sem questionar as relações de poder existentes entre eles.

Assim, o diálogo epistemológico constitui uma prática de democratização da produção do conhecimento. Quando estudantes, professores, pesquisadores e comunidades podem participar da definição dos problemas investigados e das formas de interpretação dos fenômenos, a universidade amplia sua capacidade de responder à complexidade social. A descolonização passa, nesse sentido, pela construção de relações mais horizontais entre

conhecimento científico e outras formas de saber, sem abandonar a crítica, a rigorosidade e a responsabilidade acadêmica.

2.6.3. Saberes indígenas e conhecimentos ancestrais

Os saberes indígenas constituem sistemas complexos de conhecimento construídos por meio de relações históricas entre povos, territórios, natureza, memória, espiritualidade, práticas sociais e experiências coletivas. Reduzi-los a manifestações folclóricas ou elementos culturais periféricos significa ignorar sua dimensão epistemológica. Uma perspectiva decolonial exige compreender que os povos indígenas não são apenas objetos de investigação, mas sujeitos produtores de conhecimentos sobre território, biodiversidade, saúde, educação, organização comunitária e relações sociais.

A valorização dos conhecimentos ancestrais também envolve reconhecer a oralidade como importante mecanismo de transmissão e atualização dos saberes. Narrativas, experiências, ensinamentos dos mais velhos e práticas comunitárias possibilitam a continuidade de conhecimentos que atravessam gerações. Nessa perspectiva, a ancestralidade não representa simplesmente uma ligação com o passado, mas uma dimensão viva da construção do presente e das possibilidades de futuro.

A inclusão dos saberes indígenas no ensino superior, contudo, não deve ocorrer de maneira meramente decorativa. Inserir algumas referências indígenas em disciplinas previamente estruturadas não é suficiente para produzir uma transformação epistemológica. A proposta de descolonização exige questionar quem define os conteúdos, quais autores são considerados autoridades, quais metodologias são reconhecidas e de que maneira os conhecimentos indígenas são apresentados nos processos de formação acadêmica.

Essa questão aproxima-se da perspectiva de Hayes, Luckett e Misiaszek (2021), para os quais a descolonização precisa alcançar diferentes níveis da universidade, incluindo currículo, pedagogia, cultura institucional e relações de poder.

Os saberes indígenas, portanto, devem participar de processos de produção compartilhada do conhecimento, possibilitando que seus próprios sujeitos e comunidades tenham voz na definição de como seus conhecimentos serão apresentados, discutidos e utilizados pela universidade.

2.6.4. Saberes africanos, afro-brasileiros e diáspora

A valorização dos saberes africanos, afro-brasileiros e diaspóricos constitui uma dimensão fundamental da luta contra o racismo epistêmico. Durante séculos, representações coloniais produziram imagens da África como espaço de ausência de conhecimento,

racionalidade e desenvolvimento intelectual, enquanto tradições europeias foram apresentadas como referência universal. A descolonização epistemológica precisa enfrentar esse legado, reconhecendo a diversidade das filosofias, ciências, tecnologias, cosmologias, artes, linguagens e formas de organização social produzidas pelos povos africanos e afro-diaspóricos.

Letsekha (2022), ao discutir decolonialidade e africanização no ensino superior, permite compreender que a transformação das universidades africanas envolve muito mais do que a inclusão de conteúdos sobre África. A questão está relacionada à necessidade de reconsiderar os próprios fundamentos epistemológicos, curriculares e institucionais que orientam a educação superior. A africanização, nesse contexto, pode constituir uma estratégia de transformação quando associada à crítica das estruturas que continuam reproduzindo referências coloniais.

No contexto brasileiro, essa discussão precisa considerar os conhecimentos produzidos pelas populações negras em diferentes territórios e experiências históricas. Saberes relacionados à oralidade, religiosidade, música, culinária, agricultura, medicina tradicional, organização comunitária, resistência e educação constituem dimensões importantes da produção cultural e epistemológica afro-brasileira. Reconhecê-los implica romper com a separação artificial entre conhecimento acadêmico e experiência social.

A perspectiva decolonial também exige compreender que a diáspora não constitui apenas consequência histórica da violência colonial, mas espaço de criação, resistência e produção intelectual. A presença de conhecimentos africanos e afro-diaspóricos na universidade pode contribuir para ampliar os repertórios teóricos e metodológicos disponíveis, ao mesmo tempo em que confronta processos históricos de silenciamento. Nesse sentido, a transformação curricular precisa ser acompanhada de mudanças institucionais que garantam reconhecimento, participação e autoridade aos intelectuais e pesquisadores negros.

2.6.5. Conhecimentos comunitários, populares e territoriais

Os conhecimentos comunitários e populares são produzidos em experiências concretas de vida, trabalho, convivência, resistência e organização coletiva. Esses conhecimentos frequentemente permanecem invisibilizados porque não obedecem aos mesmos mecanismos de registro, certificação e circulação utilizados pelas instituições acadêmicas. Entretanto, sua ausência dos espaços universitários não significa ausência de rigor, complexidade ou relevância, mas revela a existência de diferentes critérios históricos de reconhecimento.

Os conhecimentos territoriais possuem especial importância porque estão vinculados às experiências dos sujeitos em determinados espaços sociais e ambientais. Comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, urbanas e periféricas constroem conhecimentos relacionados às condições concretas de seus territórios. A universidade pode aprender com essas experiências quando estabelece relações de pesquisa que não reduzam as comunidades a fontes de dados, mas as reconheçam como parceiras na produção do conhecimento.

Hayes, Luckett e Misiaszek (2021) permitem compreender essa mudança como parte de uma práxis decolonial que precisa atingir não somente o currículo, mas também as relações institucionais e os modos de produzir conhecimento.

A pesquisa universitária, nessa perspectiva, deve superar modelos extrativistas nos quais o pesquisador recolhe informações, publica resultados e retorna ao espaço acadêmico sem necessariamente compartilhar decisões, resultados e benefícios com os sujeitos envolvidos.

Valorizar os conhecimentos comunitários significa, portanto, ampliar a própria concepção de universidade. O território deixa de ser compreendido apenas como local de coleta de informações e passa a ser reconhecido como espaço de produção de conhecimento. Essa aproximação pode fortalecer a extensão universitária, a pesquisa participativa e as metodologias colaborativas, contribuindo para uma universidade socialmente comprometida e epistemologicamente plural.

2.7. CAPÍTULO 7 — INTERCULTURALIDADE, PLURIVERSIDADE E DIÁLOGO DE SABERES

2.7.1. Da monocultura epistemológica à ecologia de conhecimentos

A monocultura epistemológica caracteriza-se pela tendência de considerar determinada tradição de conhecimento como referência universal para avaliar as demais. No contexto universitário, essa dinâmica pode aparecer na predominância de autores, teorias, idiomas, metodologias e sistemas de avaliação associados aos centros acadêmicos historicamente hegemônicos. A superação dessa lógica exige reconhecer que a pluralidade epistemológica não constitui ameaça à ciência, mas possibilidade de ampliação de seus horizontes interpretativos.

Stein (2017) demonstra que a dominância epistêmica permanece como um desafio importante no ensino superior, particularmente quando processos de internacionalização são organizados a partir de modelos que tratam determinados sistemas universitários como padrão global. A internacionalização pode, portanto, ampliar intercâmbios sem necessariamente

produzir democratização epistemológica. É preciso perguntar quem circula, quais conhecimentos circulam e quais conhecimentos permanecem invisibilizados.

Ndlovu-Gatsheni (2021) propõe pensar a pluriversidade como alternativa à universidade organizada em torno de uma única lógica de conhecimento. Sua análise relaciona a internacionalização à necessidade de enfrentar hierarquizações, racializações e centralidades históricas que posicionaram Europa e América do Norte como referências privilegiadas do conhecimento global.

A passagem da monocultura à ecologia de conhecimentos implica, portanto, transformar as relações entre diferentes epistemologias. Não se trata de substituir uma hegemonia por outra, mas de criar condições para a coexistência crítica de diferentes formas de conhecer. A universidade, nesse processo, pode tornar-se espaço de encontro entre ciência, experiência, tradição, território e memória, ampliando sua responsabilidade democrática.

2.7.2. Interculturalidade crítica e transformação universitária

A interculturalidade crítica ultrapassa a ideia de convivência harmoniosa entre culturas. Ela envolve questionar as relações de poder que determinam quais grupos possuem maior autoridade, visibilidade e capacidade de definir os conhecimentos legítimos. No ensino superior, isso significa reconhecer que diversidade cultural sem transformação das estruturas institucionais pode produzir apenas inclusão superficial.

Gopal (2021) argumenta que a discussão sobre descolonização da universidade precisa ser situada historicamente, considerando as relações entre universidade, colonialismo e produção do conhecimento. Sua análise evidencia que a descolonização envolve um processo de compreensão crítica das heranças coloniais e de transformação das formas pelas quais as universidades se relacionam com diferentes sociedades e tradições intelectuais.

Zembylas (2025) amplia essa discussão ao articular decolonialidade e interseccionalidade, destacando que raça, gênero, classe e outras dimensões de marginalização se entrecruzam na produção das desigualdades acadêmicas.

Assim, uma interculturalidade crítica precisa considerar que os sujeitos não experimentam a universidade de maneira homogênea e que diferentes formas de desigualdade podem atuar simultaneamente.

A transformação universitária requer, desse modo, políticas de currículo, formação, pesquisa, contratação, avaliação e participação capazes de enfrentar desigualdades estruturais. A interculturalidade crítica não pode ser reduzida à realização de eventos culturais ou à inclusão pontual de determinados conteúdos. Ela precisa tornar-se princípio organizador das relações acadêmicas e da produção do conhecimento.

2.7.3. Pluriversidade: muitos mundos, muitos modos de conhecer

A ideia de pluriversidade parte do reconhecimento de que existem múltiplas formas de compreender e habitar o mundo. Essa perspectiva desafia a concepção de uma universidade orientada por um único modelo epistemológico universal e propõe uma instituição capaz de reconhecer diferentes mundos, experiências e modos de produção de conhecimento. A pluriversidade não significa fragmentação do conhecimento, mas abertura para uma pluralidade articulada por diálogo crítico.

Ndlovu-Gatsheni (2021) apresenta a pluriversidade em relação à descolonização da internacionalização do ensino superior, criticando a centralidade histórica de Europa e América do Norte na definição do que é considerado internacional, global ou universal.

A crítica é especialmente relevante porque aquilo que costuma ser denominado "internacionalização" pode, em determinadas circunstâncias, reproduzir uma geografia desigual do conhecimento.

Matolino (2020), ao discutir a descolonização epistêmica, contribui para problematizar as condições e os limites da própria ideia de descolonização. Essa contribuição é importante porque evita que o conceito seja utilizado de forma simplificada. Descolonizar não consiste apenas em trocar autores, retirar determinados conteúdos ou rejeitar tudo aquilo que possui origem europeia, mas em questionar as estruturas que transformam determinadas tradições em padrões universais.

A pluriversidade pressupõe, portanto, uma universidade capaz de reconhecer diferentes modos de conhecer sem abandonar a crítica acadêmica. O desafio consiste em construir relações epistemológicas nas quais diferentes conhecimentos possam dialogar, confrontar-se e produzir novas interpretações. Essa perspectiva contribui para uma educação superior capaz de responder à complexidade de sociedades culturalmente diversas.

2.7.4. Diálogo entre ciência, tradição, território e experiência

O diálogo entre ciência, tradição, território e experiência exige superar a oposição simplista entre conhecimento científico e conhecimento tradicional. A ciência possui procedimentos específicos de investigação e validação, mas isso não significa que outras formas de conhecimento sejam destituídas de racionalidade ou valor. O diálogo epistemológico torna-se possível quando as diferenças entre os conhecimentos são reconhecidas sem que essas diferenças sejam automaticamente transformadas em hierarquias.

A experiência constitui uma dimensão particularmente importante desse diálogo porque permite relacionar conhecimento e vida cotidiana. Estudantes, comunidades e

profissionais chegam à universidade carregando conhecimentos construídos em suas trajetórias. Quando esses conhecimentos são desconsiderados, o processo educativo perde possibilidades de articulação entre teoria e realidade.

Hayes, Luckett e Misiaszek (2021) mostram que a práxis decolonial precisa alcançar o cotidiano universitário, envolvendo currículo, pedagogia, cultura e relações institucionais.

Isso significa criar situações pedagógicas em que os conhecimentos acadêmicos possam ser confrontados e enriquecidos pelas experiências concretas dos sujeitos.

A universidade pode, assim, constituir uma ponte entre diferentes sistemas de conhecimento. O território passa a ser compreendido como espaço educativo; a tradição, como fonte de memória e experiência; e a ciência, como uma das formas possíveis de investigação sistemática. O diálogo entre essas dimensões fortalece uma formação mais crítica, contextualizada e socialmente relevante.

2.7.5. Justiça cognitiva como princípio democrático da educação superior

A justiça cognitiva pode ser compreendida como dimensão indispensável da democratização universitária. Não basta garantir acesso físico à universidade se determinados estudantes, pesquisadores e comunidades continuam tendo seus conhecimentos desvalorizados. A democratização precisa alcançar também as condições de produção, circulação, reconhecimento e validação do conhecimento.

Stein (2017) evidencia que as estruturas de dominância epistêmica podem permanecer mesmo quando as universidades adotam discursos de diversidade e internacionalização. Essa constatação demonstra que políticas institucionais precisam ir além da representação quantitativa e questionar os mecanismos que determinam quais conhecimentos recebem financiamento, publicação, reconhecimento e prestígio.

Posholi (2020) contribui para compreender a dimensão interpretativa da injustiça epistêmica, especialmente quando sujeitos e comunidades não encontram categorias legítimas para expressar suas experiências dentro das estruturas dominantes de conhecimento. A justiça cognitiva demanda, portanto, condições para que diferentes sujeitos possam não apenas falar, mas produzir conceitos, teorias e interpretações sobre suas próprias realidades.

A educação superior democrática depende, consequentemente, da construção de uma universidade na qual a diversidade epistemológica seja considerada parte constitutiva da qualidade acadêmica. Nessa perspectiva, justiça cognitiva não significa diminuir os critérios de rigor, mas ampliar os sujeitos, experiências e tradições que podem participar da definição do que será investigado, ensinado e reconhecido como conhecimento.

PARTE IV — DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE

2.8. CAPÍTULO 8 — DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS

2.8.1. Currículo, poder e seleção do conhecimento legítimo

O currículo universitário não constitui uma seleção neutra de conteúdos. Ele expressa escolhas sobre quais autores, teorias, acontecimentos, métodos e perspectivas serão apresentados aos estudantes. Essas escolhas estão relacionadas às disputas históricas em torno da autoridade epistemológica. Quando determinados autores aparecem sistematicamente como referências fundamentais e outros são excluídos, o currículo participa da construção de uma determinada visão sobre o que constitui conhecimento válido.

Stein (2017) demonstra que a dominância epistemológica permanece presente nas práticas de internacionalização curricular. A adoção de referências internacionais pode parecer uma estratégia de ampliação acadêmica, mas, quando organizada de maneira hierárquica, pode reforçar a centralidade de determinados espaços universitários. O currículo precisa, portanto, ser analisado não somente pelo número de referências utilizadas, mas pelas relações de poder que determinam sua seleção.

Gopal (2021) contribui para essa reflexão ao situar a descolonização universitária em uma perspectiva histórica e intelectual mais ampla.

Descolonizar o currículo significa reconhecer que a universidade carrega heranças históricas que influenciam suas formas de organizar o conhecimento. A revisão curricular precisa, portanto, envolver uma leitura crítica dos processos que produziram determinados cânones.

O currículo decolonial não deve simplesmente substituir autores europeus por autores de outras regiões. A transformação precisa ocorrer no modo de construir perguntas, selecionar referências, interpretar problemas e estabelecer relações entre diferentes tradições intelectuais. Dessa maneira, o currículo pode tornar-se espaço de pluralidade epistemológica e formação crítica.

2.8.2. Revisão dos cânones e ampliação das referências epistemológicas

Os cânones acadêmicos desempenham importante papel na formação intelectual dos estudantes, mas sua composição histórica revela processos de seleção e exclusão. A predominância de determinados autores pode resultar de trajetórias institucionais, relações de

poder, processos editoriais e mecanismos de legitimação científica. A revisão dos cânones, nesse sentido, constitui uma estratégia importante de democratização epistemológica.

Posholi (2020) demonstra a relação entre eurocentrismo e injustiça hermenêutica, permitindo compreender que a hegemonia de determinados referenciais não produz apenas ausência de diversidade, mas também limita as categorias por meio das quais diferentes experiências podem ser compreendidas. Ampliar os cânones significa, portanto, ampliar as possibilidades interpretativas disponíveis aos estudantes e pesquisadores.

Letsekha (2022) reforça a importância de processos de africanização associados à transformação do ensino superior. A incorporação de autores africanos e afro-diaspóricos precisa estar relacionada a uma reflexão mais profunda sobre os fundamentos curriculares e epistemológicos da universidade, evitando que esses autores sejam incluídos apenas como conteúdos complementares.

A ampliação dos cânones deve alcançar livros, artigos, bases de dados, referências metodológicas, estudos de caso e bibliografias utilizadas nos cursos. A diversidade intelectual precisa tornar-se parte permanente da formação universitária. O estudante passa a compreender que diferentes tradições podem oferecer interpretações relevantes sobre problemas científicos e sociais.

2.8.3. Inclusão de autores, pesquisadores e intelectuais historicamente marginalizados

A inclusão de autores historicamente marginalizados constitui uma das dimensões mais visíveis da descolonização curricular. Entretanto, essa inclusão precisa ser acompanhada pelo reconhecimento de sua autoridade intelectual. Não basta inserir pesquisadores indígenas, negros, mulheres ou intelectuais do Sul Global em uma bibliografia se suas contribuições continuam sendo tratadas como periféricas.

Thapar-Björkert e Farahani (2019) contribuem para essa discussão ao analisarem modalidades epistêmicas de produção de conhecimento racializado na academia. A questão demonstra que as desigualdades acadêmicas podem ocorrer não somente pela exclusão formal, mas também por mecanismos que classificam determinados conhecimentos e sujeitos como menos legítimos.

Zembylas (2025) permite aprofundar essa análise ao propor uma articulação entre interseccionalidade e decolonialidade.

A produção de conhecimento é atravessada por diferentes dimensões de desigualdade, e uma política de inclusão precisa reconhecer como raça, gênero, classe e outras formas de marginalização podem se combinar na definição das oportunidades acadêmicas.

Assim, incluir autores marginalizados significa também transformar os critérios de reconhecimento intelectual. É necessário ampliar oportunidades de publicação, pesquisa, financiamento, orientação e participação em decisões acadêmicas. A democratização do currículo precisa estar acompanhada da democratização das estruturas que sustentam a produção científica.

2.8.4. Pedagogias decoloniais no ensino superior

As pedagogias decoloniais propõem uma revisão das relações estabelecidas entre professor, estudante, conhecimento e realidade social. Em vez de compreender o estudante como receptor passivo de conteúdos previamente definidos, essas pedagogias valorizam sua experiência e capacidade de participar criticamente da construção do conhecimento. O processo educativo passa a ser entendido como espaço de diálogo e problematização.

Waghid (2021) destaca a importância da crítica para qualquer projeto de descolonização do ensino superior. A descolonização sem reflexão crítica corre o risco de transformar-se em um conjunto de ações superficiais, incapazes de questionar as estruturas epistemológicas que sustentam a universidade. A pedagogia decolonial precisa, portanto, estimular a análise das relações entre conhecimento, poder e sociedade.

Hayes, Luckett e Misiaszek (2021) também enfatizam a necessidade de transformar a teoria decolonial em práxis.

Isso implica modificar práticas concretas de ensino, avaliação, currículo e participação. A pedagogia decolonial não pode permanecer restrita ao discurso sobre diversidade.

O professor, nesse processo, assume papel de mediador e pesquisador de sua própria prática. A sala de aula torna-se espaço de encontro entre diferentes experiências e conhecimentos. O objetivo não é eliminar a autoridade docente, mas ressignificá-la em uma relação pedagógica fundada no diálogo, na crítica, na escuta e na construção compartilhada do conhecimento.

2.8.5. Pesquisa, extensão e produção compartilhada do conhecimento

A descolonização da pesquisa universitária exige questionar modelos nos quais o pesquisador ocupa posição central e as comunidades aparecem apenas como fontes de informações. A produção compartilhada do conhecimento pressupõe reconhecer os sujeitos pesquisados como participantes ativos na definição dos problemas, na interpretação dos resultados e, sempre que possível, na circulação dos conhecimentos produzidos.

Hayes, Luckett e Misiaszek (2021) situam a práxis decolonial em diferentes níveis da universidade, indicando a necessidade de transformar não apenas teorias e currículos, mas também práticas institucionais.

Essa perspectiva pode ser aplicada à pesquisa e à extensão, estimulando formas mais participativas de produção acadêmica.

A extensão universitária pode desempenhar papel estratégico nesse processo porque aproxima universidade e sociedade. Contudo, essa aproximação precisa superar uma lógica vertical em que a universidade aparece como única portadora do conhecimento. Comunidades, movimentos sociais e organizações territoriais também possuem conhecimentos que podem contribuir para a construção de respostas científicas e sociais.

A produção compartilhada permite construir pesquisas mais contextualizadas e socialmente responsáveis. Ao estabelecer relações de parceria, a universidade pode ampliar a relevância de seus estudos e fortalecer a circulação social dos conhecimentos produzidos. A descolonização da pesquisa, portanto, está diretamente relacionada à democratização das relações entre universidade e sociedade.

2.9. CAPÍTULO 9 — FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS

2.9.1. Formação crítica de professores universitários

A formação de professores universitários constitui dimensão central da transformação epistemológica da educação superior. Docentes não apenas transmitem conhecimentos, mas selecionam conteúdos, autores, metodologias e formas de avaliação. Suas decisões pedagógicas participam da definição cotidiana do que será reconhecido como conhecimento relevante.

Waghid (2021) permite compreender que a crítica precisa ocupar lugar central nos processos de descolonização. A formação docente deve possibilitar que os professores analisem suas próprias práticas e reconheçam como determinados pressupostos epistemológicos podem reproduzir hierarquias. O professor precisa ser capaz de questionar não somente o conteúdo que ensina, mas também as condições pelas quais esse conteúdo foi legitimado.

Gopal (2021) situa a universidade dentro de uma história marcada por relações coloniais e disputas intelectuais.

Essa compreensão é fundamental para a formação docente porque permite ultrapassar a ideia de que as práticas acadêmicas são neutras ou desvinculadas de processos históricos.

A formação crítica precisa, portanto, articular conhecimento disciplinar, reflexão epistemológica, interculturalidade e análise das desigualdades. Professores preparados para essa perspectiva podem contribuir para uma universidade mais aberta ao diálogo entre diferentes tradições intelectuais e experiências sociais.

2.9.2. Docência, diversidade epistemológica e interculturalidade

A docência universitária constitui um dos principais espaços de materialização da diversidade epistemológica. É na sala de aula que diferentes conhecimentos podem ser apresentados, confrontados e reinterpretados. Quando o professor trabalha exclusivamente com uma tradição intelectual, limita as possibilidades de compreensão dos estudantes sobre a complexidade do mundo.

Zembylas (2025) demonstra a importância de articular decolonialidade e interseccionalidade para compreender as múltiplas formas de desigualdade presentes no ensino superior.

Essa abordagem pode contribuir para que a docência reconheça diferentes experiências sociais e evite tratar os estudantes como sujeitos homogêneos.

A interculturalidade exige que o professor desenvolva práticas de escuta e diálogo. Diferentes experiências culturais podem constituir recursos pedagógicos importantes quando são incorporadas criticamente ao processo educativo. O estudante deixa de ser apenas destinatário da formação e passa a participar da construção das interpretações realizadas em sala de aula.

Desse modo, a diversidade epistemológica precisa aparecer nos conteúdos, nas metodologias, nos exemplos, nos estudos de caso e nas formas de avaliação. A docência intercultural não significa relativizar o conhecimento científico, mas ampliar as perspectivas a partir das quais os fenômenos podem ser analisados.

2.9.3. Práticas pedagógicas contra o racismo epistêmico

O racismo epistêmico manifesta-se quando determinados grupos são sistematicamente considerados menos capazes de produzir conhecimentos legítimos ou quando suas contribuições intelectuais são invisibilizadas. No ambiente universitário, pode aparecer na ausência de autores negros e indígenas, na desvalorização de determinados temas e na associação entre determinadas identidades e posições periféricas na produção científica.

Thapar-Björkert e Farahani (2019) demonstram a importância de observar como o conhecimento racializado é produzido e legitimado na academia. A questão não se limita ao

número de pesquisadores pertencentes a grupos racializados, mas envolve as próprias condições sob as quais seus conhecimentos são recebidos, interpretados e avaliados.

Zembylas (2025) acrescenta que essas desigualdades podem ser analisadas de maneira interseccional, considerando a articulação entre raça, gênero, classe e outras formas de marginalização.

Uma pedagogia comprometida com a justiça epistemológica precisa reconhecer essas intersecções e evitar explicações simplistas sobre desigualdade acadêmica.

Combater o racismo epistêmico implica revisar bibliografias, metodologias, exemplos e práticas avaliativas, além de estimular a participação de diferentes sujeitos na construção do conhecimento. A sala de aula pode tornar-se espaço de enfrentamento das hierarquias epistemológicas quando promove reconhecimento intelectual e diálogo crítico.

2.9.4. Metodologias participativas e produção colaborativa do conhecimento

As metodologias participativas possibilitam transformar a relação entre pesquisador, professor, estudante e comunidade. Em vez de organizar o processo educativo a partir de uma transmissão unilateral, essas metodologias valorizam investigação, diálogo, problematização, colaboração e construção coletiva. Sua importância para a perspectiva decolonial está justamente na possibilidade de redistribuir a autoridade no processo de produção do conhecimento.

Hayes, Luckett e Misiaszek (2021) relacionam a descolonização à práxis, destacando a necessidade de conectar reflexão teórica e transformação das práticas universitárias.

Metodologias participativas podem concretizar essa perspectiva ao transformar estudantes e comunidades em participantes ativos dos processos de aprendizagem e investigação.

A participação, entretanto, precisa ser efetiva. Não basta solicitar opiniões dos estudantes ou realizar consultas formais às comunidades se as decisões continuam concentradas nas mãos de poucos sujeitos. A colaboração exige compartilhamento de responsabilidades, reconhecimento das contribuições e abertura para que diferentes perspectivas possam alterar os caminhos inicialmente previstos.

Nesse sentido, metodologias baseadas em projetos, pesquisa participativa, estudos territoriais, rodas de diálogo, produção colaborativa e investigação de problemas sociais podem fortalecer práticas decoloniais. Essas estratégias favorecem uma aprendizagem na qual conhecimento acadêmico e experiência social se encontram, contribuindo para uma formação mais crítica e contextualizada.

2.9.5. O professor como mediador entre diferentes epistemologias

O professor universitário pode assumir uma função estratégica como mediador entre diferentes epistemologias. Essa mediação não significa colocar todos os conhecimentos em uma relação de equivalência automática, mas criar condições para que diferentes formas de conhecer sejam apresentadas, analisadas e confrontadas criticamente. O professor atua, assim, como responsável por construir pontes entre tradições intelectuais distintas.

Gopal (2021) demonstra que a descolonização da universidade exige uma compreensão histórica das estruturas que determinaram a centralidade de determinados conhecimentos. O professor que assume essa perspectiva precisa ajudar os estudantes a perceber que os conhecimentos possuem histórias, contextos e relações de poder.

Waghid (2021), ao defender a importância da crítica no processo de descolonização, reforça que a mediação docente deve estimular questionamentos sobre aquilo que normalmente é apresentado como natural ou universal. A sala de aula torna-se espaço para perguntar quem produziu determinado conhecimento, em que contexto, quais sujeitos foram incluídos ou excluídos e quais experiências permanecem ausentes.

A mediação entre epistemologias pode, portanto, contribuir para uma universidade mais democrática e plural, na medida em que possibilita o encontro crítico entre diferentes formas de produzir, interpretar e compartilhar conhecimentos. Ao articular ciência, tradição, experiência, território e diferentes perspectivas culturais, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente sobre a produção do conhecimento. Essa mediação exige uma postura pedagógica aberta à escuta, ao diálogo e à problematização das hierarquias epistemológicas que historicamente determinaram quais conhecimentos seriam reconhecidos como legítimos. Waghid (2021) enfatiza a importância da crítica no processo de descolonização do ensino superior, indicando que a transformação da universidade não pode ocorrer sem questionar os pressupostos, valores e estruturas que sustentam determinadas formas de autoridade intelectual.

A docência decolonial não abandona o rigor acadêmico; ao contrário, amplia os horizontes nos quais esse rigor pode ser exercido, permitindo que a qualidade da produção científica seja articulada à diversidade dos sujeitos, dos territórios e das tradições intelectuais. O rigor deixa, assim, de ser compreendido como sinônimo de uniformidade metodológica ou de submissão a modelos epistemológicos considerados universais e passa a envolver também a capacidade de reconhecer diferentes problemas, perspectivas e formas de construção do conhecimento. Essa compreensão contribui para uma prática docente que valoriza a investigação crítica, a argumentação fundamentada, a reflexão sobre as fontes e o diálogo entre diferentes tradições intelectuais.

PARTE V — NOVOS HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.10. CAPÍTULO 10 — A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE JUSTIÇA EPISTÊMICA

2.10.1. Democratização da produção científica

A democratização da produção científica constitui uma dimensão fundamental da construção de uma universidade comprometida com a justiça epistemológica. Produzir conhecimento não significa apenas desenvolver pesquisas e publicar resultados, mas participar das decisões que definem quais problemas serão investigados, quais metodologias serão consideradas legítimas e quais resultados alcançarão reconhecimento acadêmico. Historicamente, essas decisões estiveram concentradas em determinadas instituições, países, idiomas e grupos sociais, produzindo uma distribuição desigual da autoridade epistemológica. Stein (2017), ao discutir a permanência da dominância epistêmica no ensino superior, permite compreender que a circulação internacional do conhecimento pode reproduzir hierarquias quando determinados centros acadêmicos continuam funcionando como referências universais.

A democratização científica exige, portanto, ampliar as condições de participação de pesquisadores, estudantes, comunidades e instituições historicamente situados nas margens da produção acadêmica. Gopal (2021) contribui para essa compreensão ao tratar a descolonização da universidade como uma questão relacionada às próprias estruturas de produção e legitimação do conhecimento. A universidade não se torna epistemicamente democrática apenas porque aumenta o número de pessoas que conseguem ingressar em seus espaços; é necessário também garantir condições para que diferentes sujeitos possam formular problemas, construir interpretações e participar da definição das agendas científicas. Dessa forma, democratizar a ciência significa redistribuir possibilidades de produção intelectual.

Essa democratização envolve ainda enfrentar desigualdades relacionadas ao financiamento, às oportunidades de publicação, às redes internacionais de colaboração e ao acesso a infraestruturas científicas. Quando recursos e reconhecimento permanecem concentrados, a diversidade de pesquisadores não necessariamente produz diversidade epistemológica. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) ajudam a compreender essa questão ao defenderem uma perspectiva de descolonização vinculada à práxis, na qual reflexão crítica e transformação institucional precisam caminhar conjuntamente. A democratização científica precisa alcançar, portanto, as estruturas concretas que sustentam a pesquisa e não apenas os discursos institucionais sobre diversidade.

Construir uma produção científica mais democrática significa reconhecer que diferentes territórios e experiências sociais podem formular perguntas relevantes para a ciência. A universidade pode ampliar sua responsabilidade social quando estabelece relações de pesquisa menos hierárquicas e cria oportunidades para que conhecimentos comunitários, territoriais, indígenas, africanos, afro-brasileiros e populares participem da construção científica. A democratização não implica reduzir o rigor acadêmico, mas ampliar os sujeitos que podem exercer a investigação rigorosa. A ciência torna-se mais plural quando diferentes experiências podem contribuir para a definição de seus problemas, métodos e horizontes de transformação.

2.10.2. Diversidade epistemológica e equidade acadêmica

A diversidade epistemológica constitui um dos fundamentos de uma universidade orientada pela equidade acadêmica. Não basta reconhecer que estudantes e professores possuem diferentes origens sociais, culturais e territoriais; é necessário considerar que essas diferenças também influenciam os conhecimentos, experiências e interpretações que chegam à universidade. Quando apenas determinadas tradições intelectuais são reconhecidas como referências legítimas, a diversidade social pode coexistir com uma profunda homogeneidade epistemológica. A equidade acadêmica exige, portanto, que diferentes sujeitos tenham condições efetivas de participar da construção do conhecimento.

Stein (2017) demonstra a persistência de mecanismos de dominância epistêmica no ensino superior, particularmente quando processos de internacionalização e avaliação acadêmica valorizam determinados referenciais em detrimento de outros. Essa problemática revela que a equidade não pode ser compreendida apenas como igualdade formal de oportunidades. Dois pesquisadores podem possuir acesso formal às mesmas estruturas acadêmicas e, ainda assim, encontrar condições muito diferentes para publicar, obter financiamento, estabelecer redes de colaboração e alcançar reconhecimento. A diversidade epistemológica requer atenção a essas desigualdades estruturais.

Zembylas (2025) contribui para ampliar essa discussão ao aproximar decolonialidade e interseccionalidade, permitindo compreender que as experiências acadêmicas são atravessadas por diferentes dimensões de desigualdade. Raça, gênero, classe, território e outras condições sociais podem atuar conjuntamente na produção de oportunidades e exclusões. A equidade acadêmica precisa considerar essas intersecções para evitar políticas genéricas de diversidade que não enfrentem os mecanismos concretos de marginalização.

A construção de uma universidade epistemologicamente diversa implica rever currículos, bibliografias, políticas de pesquisa, processos de avaliação e critérios de excelência.

Letsekha (2022), ao discutir decolonialidade e africanização no ensino superior, demonstra a importância de pensar a transformação institucional para além da simples inclusão de conteúdos. A diversidade precisa estar presente na estrutura acadêmica e nas formas de reconhecimento intelectual. Assim, equidade acadêmica significa criar condições para que diferentes sujeitos não apenas estejam na universidade, mas possam produzir, ensinar, pesquisar e legitimar conhecimentos.

2.10.3. Políticas institucionais de enfrentamento ao racismo epistêmico

O enfrentamento ao racismo epistêmico exige reconhecer que as desigualdades raciais também se manifestam na produção, circulação e legitimação dos conhecimentos. A exclusão de autores negros e indígenas dos currículos, a sub-representação de pesquisadores racializados em determinadas áreas e a desvalorização de temas associados a determinados grupos constituem manifestações de uma estrutura que ultrapassa as relações interpessoais. Thapar-Björkert e Farahani (2019), ao analisarem formas racializadas de produção do conhecimento na academia, contribuem para evidenciar que o conhecimento pode ser atravessado por relações raciais de poder.

As políticas institucionais precisam, por isso, ultrapassar declarações genéricas de valorização da diversidade. É necessário estabelecer mecanismos concretos de acompanhamento da composição dos currículos, dos grupos de pesquisa, dos programas de pós-graduação, das oportunidades de financiamento e das políticas de contratação. A universidade precisa perguntar quais sujeitos estão representados em suas estruturas e, igualmente, quais conhecimentos permanecem ausentes. Zembylas (2025) oferece uma contribuição importante ao evidenciar a necessidade de articular decolonialidade e interseccionalidade na análise das desigualdades.

O combate ao racismo epistêmico também requer formação continuada de professores, pesquisadores e gestores. Waghid (2021) chama atenção para a importância da crítica no processo de descolonização do ensino superior, indicando que não é suficiente adotar uma linguagem decolonial sem examinar os pressupostos que orientam as práticas acadêmicas. A formação institucional deve estimular a reflexão sobre currículo, autoridade intelectual, racismo, colonialidade e critérios de produção científica.

Políticas de enfrentamento ao racismo epistêmico precisam, portanto, combinar ações curriculares, pedagógicas, administrativas e científicas. Isso envolve ampliar bibliografias, apoiar pesquisadores historicamente marginalizados, fortalecer pesquisas sobre relações étnico-raciais, reconhecer intelectuais negros e indígenas e estabelecer espaços permanentes de participação. A transformação institucional ocorre quando o combate ao racismo deixa de ser

tratado como iniciativa periférica e passa a integrar o planejamento acadêmico e científico da universidade.

2.10.4. Acesso, permanência e reconhecimento dos diferentes sujeitos do conhecimento

A democratização da educação superior começa pelo acesso, mas não termina nele. Ingressar na universidade não significa necessariamente encontrar condições adequadas para permanecer, participar e desenvolver plenamente as capacidades acadêmicas. Barreiras econômicas, culturais, linguísticas, territoriais e epistemológicas podem comprometer a trajetória de estudantes pertencentes a grupos historicamente excluídos. A justiça epistemológica exige que as políticas universitárias considerem essas múltiplas dimensões.

O reconhecimento dos estudantes como sujeitos do conhecimento é especialmente importante. Muitas vezes, a universidade considera legítimos apenas os conhecimentos adquiridos em espaços acadêmicos, desvalorizando experiências familiares, comunitárias, profissionais e territoriais. A perspectiva decolonial questiona essa hierarquia e amplia a compreensão sobre os conhecimentos que os estudantes carregam consigo. Gopal (2021) contribui para essa discussão ao situar a descolonização como processo de transformação das relações históricas entre universidade, sociedade e conhecimento.

A permanência também depende da criação de ambientes nos quais os estudantes possam reconhecer-se intelectualmente. Currículos que apresentam exclusivamente autores e perspectivas distantes das experiências de determinados grupos podem produzir uma sensação de invisibilidade. Letsekha (2022) demonstra a importância da africanização como dimensão de transformação do ensino superior, mostrando que a representação curricular possui implicações epistemológicas e políticas.

Garantir acesso, permanência e reconhecimento significa, portanto, construir uma universidade que acolha diferentes trajetórias e reconheça seus estudantes como participantes ativos da produção científica. A inclusão acadêmica precisa estar acompanhada de políticas de assistência, acompanhamento pedagógico, valorização da diversidade e abertura curricular. A universidade socialmente democrática é aquela na qual diferentes sujeitos podem não apenas entrar, mas permanecer, produzir conhecimento e transformar as estruturas que historicamente limitaram sua participação.

2.10.5. Para além da inclusão: transformação das estruturas universitárias

A inclusão constitui uma conquista indispensável, mas pode tornar-se insuficiente quando não modifica as estruturas que produzem desigualdades. Uma universidade pode ampliar o número de estudantes de grupos historicamente marginalizados e, simultaneamente,

manter currículos, critérios de avaliação, formas de contratação e modelos de produção científica baseados em padrões epistemológicos restritos. A transformação exige deslocar a discussão da presença dos sujeitos para as condições de participação e reconhecimento.

Gopal (2021) permite compreender a descolonização como uma questão estrutural, relacionada às formas pelas quais a universidade produz e organiza conhecimento. Essa perspectiva impede que a descolonização seja reduzida à realização de eventos ou à inclusão pontual de determinadas referências. É necessário questionar as estruturas que definem autoridade, excelência e legitimidade acadêmica.

Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) reforçam a necessidade de compreender a descolonização como práxis. A transformação universitária precisa articular pensamento crítico e ação institucional. Isso implica modificar práticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão e avaliação. A universidade precisa construir mecanismos que permitam avaliar se suas políticas de diversidade estão efetivamente redistribuindo oportunidades e autoridade.

Nesse sentido, ir além da inclusão significa transformar a própria arquitetura epistemológica da universidade. Ndlovu-Gatsheni (2021) contribui para essa perspectiva ao defender a ideia de pluriversidade, deslocando a universidade de uma estrutura baseada em uma única centralidade epistemológica para uma instituição capaz de reconhecer múltiplos mundos e modos de conhecer. A transformação estrutural exige, portanto, uma universidade que seja plural não apenas em sua composição social, mas também em suas formas de produzir, ensinar e legitimar conhecimentos.

2.11. CAPÍTULO 11 — TECNOLOGIAS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E NOVAS DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS

2.11.1. Inteligência artificial e produção contemporânea do conhecimento

A inteligência artificial introduz novas possibilidades e novos desafios para a produção contemporânea do conhecimento. Sistemas capazes de processar grandes volumes de dados, identificar padrões, produzir textos e apoiar atividades de pesquisa modificam as relações entre sujeitos, tecnologias e processos de produção científica. Essa transformação, entretanto, não elimina as disputas epistemológicas; ao contrário, pode criar novas formas de concentração de poder sobre dados, algoritmos, plataformas e infraestrutura tecnológica.

Uma perspectiva decolonial exige questionar quem produz as tecnologias, quais conhecimentos são incorporados aos seus sistemas e quais sujeitos permanecem ausentes de seus processos de desenvolvimento. A reflexão de Gopal (2021) sobre as estruturas da universidade pode ser ampliada para o contexto tecnológico: assim como instituições

acadêmicas carregam heranças históricas, as tecnologias também são desenvolvidas em contextos econômicos, políticos e culturais específicos. Não existe tecnologia completamente desvinculada das condições sociais de sua produção.

A utilização da inteligência artificial na educação superior precisa, portanto, ser acompanhada de alfabetização crítica. Estudantes e professores devem compreender que sistemas de IA não são autoridades epistemológicas neutras. Seus resultados dependem de dados, modelos, critérios de treinamento e decisões humanas. A crítica defendida por Waghid (2021) torna-se particularmente relevante nesse contexto, pois a adoção tecnológica sem reflexão pode transformar ferramentas em novas autoridades incontestáveis.

A IA pode contribuir para democratizar determinados processos acadêmicos, mas isso dependerá das condições de acesso, dos critérios de utilização e da capacidade dos usuários de avaliar criticamente seus resultados. Uma universidade decolonial não deve rejeitar as tecnologias, mas questionar suas condições de produção, circulação e uso. A questão central não é simplesmente utilizar ou não utilizar inteligência artificial, mas definir como utilizá-la de maneira ética, crítica, inclusiva e epistemologicamente responsável.

2.11.2. Algoritmos, vieses e reprodução das desigualdades epistemológicas

Os algoritmos podem reproduzir desigualdades quando seus dados, critérios e objetivos refletem estruturas sociais já existentes. Em contextos de produção do conhecimento, isso pode ocorrer quando determinadas línguas, autores, bases de dados, instituições ou regiões possuem maior representação nos sistemas digitais. O resultado pode ser uma reprodução tecnológica de hierarquias epistemológicas previamente estabelecidas.

A discussão de Thapar-Björkert e Farahani (2019) sobre modalidades racializadas de produção do conhecimento oferece uma base importante para pensar esse problema. Se a produção acadêmica é atravessada por desigualdades raciais, as tecnologias que processam e classificam essa produção também podem reproduzir essas assimetrias. O desafio, portanto, não está somente no algoritmo, mas nas estruturas sociais e epistemológicas que alimentam os dados utilizados por ele.

Zembylas (2025) acrescenta uma perspectiva interseccional que permite observar como diferentes formas de desigualdade podem se combinar na produção tecnológica. Questões relacionadas a raça, gênero, classe, território e idioma precisam ser consideradas quando sistemas digitais são utilizados para organizar informações, selecionar conteúdos ou apoiar decisões acadêmicas. A aparente neutralidade técnica pode ocultar escolhas que favorecem determinadas perspectivas.

A educação superior precisa, assim, desenvolver uma cultura de avaliação crítica das tecnologias. Professores e estudantes devem ser capazes de identificar limitações, vieses e ausências nos sistemas utilizados. A alfabetização digital precisa ser também uma alfabetização epistemológica: compreender não apenas como uma ferramenta funciona, mas quais conhecimentos ela privilegia, quais sujeitos representa e quais perspectivas pode silenciar.

2.11.3. Democratização digital e novas possibilidades de acesso ao conhecimento

As tecnologias digitais podem ampliar significativamente o acesso ao conhecimento científico e educacional. Bibliotecas digitais, repositórios, cursos abertos, plataformas colaborativas e ferramentas de inteligência artificial podem reduzir algumas barreiras históricas à circulação da informação. Contudo, o potencial democratizador das tecnologias depende das condições sociais e econômicas de acesso.

A democratização digital não deve ser confundida com simples disponibilidade de ferramentas. Stein (2017) mostra que a circulação internacional do conhecimento pode continuar marcada por hierarquias mesmo quando existe maior conectividade. Da mesma forma, a existência de recursos digitais não garante que diferentes sujeitos terão condições equivalentes de utilizá-los, interpretá-los e transformar informação em conhecimento.

A perspectiva de pluriversidade proposta por Ndlovu-Gatsheni (2021) pode contribuir para pensar ambientes digitais mais plurais. Se as plataformas reproduzem predominantemente conhecimentos provenientes de determinados centros, a expansão tecnológica pode ampliar o alcance de uma monocultura epistemológica. A democratização exige, portanto, diversificar conteúdos, autores, idiomas e fontes disponíveis nos ambientes digitais.

As tecnologias podem contribuir para a justiça epistemológica quando utilizadas para ampliar vozes historicamente marginalizadas. Repositórios de conhecimentos comunitários, arquivos digitais de memórias locais, bibliotecas abertas e plataformas colaborativas podem fortalecer a circulação de conhecimentos produzidos em diferentes territórios. O desafio consiste em garantir que essa digitalização seja realizada com participação dos sujeitos e respeito à autonomia, à autoria e aos contextos culturais dos conhecimentos.

2.11.4. Tecnologias, saberes locais e produção colaborativa

A relação entre tecnologias e saberes locais abre possibilidades importantes para a construção de formas colaborativas de produção do conhecimento. Tecnologias digitais podem registrar memórias, mapear territórios, preservar narrativas orais e facilitar a comunicação entre comunidades e universidades. Entretanto, esses processos precisam ser orientados por princípios éticos e participativos.

A produção colaborativa pressupõe que as comunidades tenham participação nas decisões sobre o que será registrado, como será utilizado e quem terá acesso às informações. A lógica decolonial exige superar modelos extrativistas, nos quais tecnologias e pesquisadores recolhem conhecimentos locais e os transformam em produtos acadêmicos sem retorno adequado aos sujeitos que os produziram.

Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) ajudam a compreender essa questão a partir da ideia de práxis decolonial. A colaboração precisa produzir transformações nas relações entre universidade e sociedade, e não apenas ampliar a quantidade de informações disponíveis. A tecnologia deve servir à construção de relações mais horizontais e à valorização dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, plataformas digitais podem constituir espaços de encontro entre universidade e território. Projetos envolvendo comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, rurais e urbanas podem utilizar recursos tecnológicos para preservar memórias e fortalecer processos educativos. A tecnologia torna-se decolonial quando é apropriada criticamente pelos sujeitos e colocada a serviço de seus projetos, necessidades e formas próprias de produzir conhecimento.

2.11.5. Descolonizar também os ambientes digitais e tecnológicos

Descolonizar os ambientes digitais significa reconhecer que as tecnologias não estão fora das relações históricas de poder. Plataformas, bases de dados, sistemas de inteligência artificial e mecanismos de busca são produzidos em determinados contextos econômicos, linguísticos e culturais. Por isso, também podem reproduzir centralidades e exclusões.

Matolino (2020) contribui para uma compreensão crítica da descolonização epistemológica ao evidenciar que esse processo exige cuidado conceitual e não pode ser reduzido a substituições superficiais. Aplicada aos ambientes digitais, essa reflexão significa evitar a ideia de que simplesmente incluir alguns conteúdos de diferentes culturas seja suficiente. É necessário questionar as estruturas que organizam o acesso, a classificação e a visibilidade dos conhecimentos.

A descolonização tecnológica exige ampliar a diversidade de desenvolvedores, pesquisadores, dados, idiomas e perspectivas presentes nos sistemas digitais. Também exige discutir propriedade intelectual, soberania de dados, acesso aberto e participação social. O controle sobre infraestruturas tecnológicas constitui uma dimensão importante da autoridade epistemológica contemporânea.

Assim, descolonizar ambientes digitais significa construir tecnologias capazes de reconhecer a pluralidade dos sujeitos e dos conhecimentos. A universidade possui papel

estratégico nesse processo porque pode formar usuários críticos, desenvolver pesquisas responsáveis e estabelecer parcerias com comunidades. A tecnologia, quando submetida à reflexão epistemológica e ética, pode deixar de ser instrumento de reprodução das hierarquias e tornar-se recurso para ampliar a participação e a justiça cognitiva.

2.12. CAPÍTULO 12 — DA UNIVERSIDADE MONOLÓGICA À UNIVERSIDADE PLURIVERSAL

2.12.1. Rompendo com a monocultura do conhecimento

A ruptura com a monocultura do conhecimento constitui uma das tarefas centrais da universidade contemporânea. A monocultura epistemológica ocorre quando uma determinada tradição é apresentada como universal e os demais conhecimentos são avaliados a partir de seus critérios. Essa lógica limita a capacidade da universidade de compreender sociedades culturalmente diversas e produz formas persistentes de marginalização epistemológica.

Posholi (2020) permite compreender essa questão a partir da crítica à injustiça hermenêutica associada ao eurocentrismo. Quando determinadas experiências não encontram espaço nas categorias dominantes de interpretação, os sujeitos podem ser impedidos de expressar plenamente suas próprias realidades. Romper com a monocultura significa ampliar as possibilidades de interpretação e representação.

Ndlovu-Gatsheni (2021) propõe a pluriversidade como horizonte de transformação, questionando a ideia de uma única universidade universalmente válida. A pluriversidade reconhece diferentes mundos e modos de conhecimento, possibilitando que a educação superior se organize a partir de múltiplas referências. Essa perspectiva desloca a universidade de uma posição de centralidade absoluta para uma posição de diálogo.

A ruptura com a monocultura não significa abandonar a ciência ou negar a importância da investigação sistemática. Significa compreender que a ciência pode ampliar-se quando dialoga com outras formas de conhecimento. Uma universidade pluriversal é aquela que mantém o rigor acadêmico ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade epistemológica como fonte de produção intelectual.

2.12.2. Universidade, território e responsabilidade social

A universidade possui responsabilidades que ultrapassam seus limites físicos e institucionais. Ela está inserida em territórios concretos, relaciona-se com comunidades e participa de processos sociais, econômicos, culturais e políticos. A perspectiva decolonial exige

que essa relação seja repensada para evitar que a universidade se coloque sempre como instituição que ensina e a sociedade como espaço que apenas recebe.

Gopal (2021) contribui para compreender a universidade como instituição historicamente situada, cujas relações com a sociedade precisam ser analisadas criticamente. A responsabilidade social universitária não deve ser reduzida a atividades de extensão isoladas, mas envolver a própria definição das agendas de pesquisa e formação.

A aproximação com o território permite identificar problemas que muitas vezes não aparecem nas agendas acadêmicas convencionais. Questões relacionadas à moradia, educação, saúde, meio ambiente, mobilidade, cultura e direitos podem ser investigadas a partir do diálogo com aqueles que vivenciam diretamente essas situações. O território torna-se, assim, espaço de produção de conhecimento.

A universidade socialmente responsável é aquela que reconhece que possui muito a aprender com a sociedade. Essa mudança de perspectiva fortalece a extensão crítica, a pesquisa participativa e a formação cidadã. A relação entre universidade e território deixa de ser vertical e passa a constituir uma parceria orientada pela produção compartilhada de conhecimentos e pela transformação social.

2.12.3. Construção de comunidades epistêmicas plurais

Comunidades epistêmicas plurais são constituídas por sujeitos que compartilham processos de investigação sem necessariamente compartilhar uma única tradição epistemológica. A pluralidade permite que diferentes perspectivas dialoguem na formulação de problemas, na interpretação de dados e na construção de respostas. Essa diversidade pode ampliar a criatividade e a capacidade crítica da pesquisa.

Stein (2017) evidencia que as estruturas de dominância epistêmica dificultam essa pluralidade quando determinadas tradições são consideradas superiores. Construir comunidades epistêmicas plurais exige, portanto, criar condições para que pesquisadores de diferentes regiões, culturas, instituições e trajetórias possam participar das redes científicas em condições mais equitativas.

Zembylas (2025) contribui para essa discussão ao destacar a importância da interseccionalidade na análise das estruturas de poder. Uma comunidade plural precisa considerar que seus integrantes possuem posições sociais distintas e que essas posições influenciam suas experiências acadêmicas. A pluralidade não deve ser apenas quantitativa, mas também epistemológica e política.

As comunidades epistêmicas plurais podem fortalecer redes de pesquisa colaborativa, grupos interdisciplinares e projetos envolvendo universidade e sociedade. Elas possibilitam que

diferentes experiências sejam transformadas em recursos para a produção científica. Dessa forma, a pluralidade deixa de ser uma característica periférica e passa a constituir princípio organizador da atividade acadêmica.

2.12.4. Diálogo de saberes como prática de transformação social

O diálogo de saberes constitui uma estratégia para aproximar conhecimentos científicos, tradicionais, populares, comunitários e territoriais. Esse diálogo precisa ocorrer em condições de respeito e reconhecimento, sem transformar uma tradição em medida universal das demais. A universidade pode contribuir para esse processo quando cria espaços nos quais diferentes sujeitos possam apresentar suas experiências e construir interpretações conjuntamente.

Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) permitem compreender esse diálogo como parte de uma práxis decolonial. A transformação não ocorre somente quando se reconhece teoricamente a diversidade, mas quando ela modifica as práticas de ensino, pesquisa e relação com a sociedade. O diálogo precisa produzir efeitos concretos sobre a maneira como a universidade organiza suas atividades.

Letsekha (2022), ao discutir decolonialidade e africanização, evidencia a importância de transformar os significados atribuídos ao conhecimento e à formação superior. O diálogo de saberes pode contribuir para essa transformação ao reconhecer que diferentes tradições possuem conceitos, experiências e modos próprios de interpretar problemas sociais.

A prática do diálogo de saberes pode fortalecer processos de transformação social porque aproxima conhecimento e realidade. Comunidades passam a participar da produção de respostas para problemas que lhes dizem respeito, enquanto a universidade amplia sua capacidade de compreender contextos complexos. O conhecimento torna-se, assim, instrumento de participação, emancipação e construção coletiva de alternativas.

2.12.5. Por uma universidade aberta à pluralidade dos mundos

Uma universidade aberta à pluralidade dos mundos precisa reconhecer que diferentes sociedades constroem formas distintas de compreender a realidade, organizar a vida coletiva e produzir conhecimentos. A ideia de universalidade não deve significar uniformidade. Uma universidade verdadeiramente aberta precisa ser capaz de dialogar com diferentes mundos sem exigir que todos sejam interpretados a partir de um único padrão epistemológico.

Ndlovu-Gatsheni (2021) oferece uma contribuição central para essa perspectiva ao relacionar a pluriversidade à transformação do ensino superior e à crítica das formas tradicionais de internacionalização. A universidade pluriversal não rejeita o intercâmbio

internacional; ao contrário, busca construir relações internacionais menos hierárquicas, nas quais diferentes regiões possam participar da produção global do conhecimento.

Matolino (2020) reforça a necessidade de manter uma postura crítica diante da própria noção de descolonização. A abertura à pluralidade não pode transformar-se em uma celebração superficial da diversidade. É necessário examinar permanentemente as relações de poder que determinam quais conhecimentos circulam, quais são reconhecidos e quais continuam marginalizados. A pluralidade exige diálogo, mas também crítica.

Construir uma universidade aberta à pluralidade dos mundos significa transformar a própria ideia de excelência acadêmica. Uma instituição excelente não é necessariamente aquela que reproduz os padrões estabelecidos pelos centros hegemônicos, mas aquela capaz de produzir conhecimento rigoroso, socialmente relevante, epistemologicamente diverso e comprometido com a justiça. A universidade pluriversal torna-se espaço de encontro entre diferentes mundos, territórios, experiências e tradições intelectuais, contribuindo para uma educação superior mais democrática, intercultural e comprometida com a construção de futuros socialmente mais justos.

2.13. EPÍLOGO — QUANDO O CONHECIMENTO DEIXA DE TER UM ÚNICO CENTRO

Durante muito tempo, a universidade foi concebida a partir de uma ideia de centralidade epistemológica: determinados sujeitos, instituições, países, idiomas e tradições intelectuais foram posicionados como produtores privilegiados do conhecimento, enquanto outros foram situados como objetos de estudo, fontes secundárias ou conhecimentos locais destinados a permanecer nas margens. Essa configuração não se limita à organização dos currículos ou à seleção de bibliografias, mas alcança os critérios pelos quais se define o que pode ser considerado ciência, quem possui autoridade para falar, quais problemas merecem investigação e quais formas de conhecimento recebem reconhecimento institucional. Ao longo deste livro, a discussão sobre colonialidade, racismo epistêmico, justiça cognitiva, interculturalidade e pluriversidade permitiu compreender que o conhecimento nunca esteve separado das relações históricas de poder. Romper com um único centro epistemológico significa, portanto, reconhecer que a produção científica é atravessada por disputas, experiências, territórios, memórias e diferentes modos de interpretar o mundo.

Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, a universidade não perde sua função científica; ela amplia sua capacidade de produzir ciência. A crítica à hegemonia epistemológica não significa negar a importância dos métodos, da investigação sistemática, da argumentação fundamentada ou da avaliação acadêmica. Significa questionar a transformação

de uma determinada tradição intelectual em medida universal para todas as outras. Ndlovu-Gatsheni (2021) contribui para essa reflexão ao propor a noção de pluriversidade como possibilidade de pensar o ensino superior para além de uma única referência epistemológica. Nesse horizonte, diferentes mundos podem coexistir como espaços legítimos de produção de conhecimentos, estabelecendo relações de diálogo sem que a diferença seja automaticamente convertida em inferioridade.

A superação de uma concepção centralizadora do conhecimento exige reconhecer que a produção científica, educacional e cultural é constituída por múltiplos sujeitos, territórios, experiências, memórias e tradições intelectuais, cujas contribuições historicamente situadas ampliam as possibilidades de compreender a realidade. Nessa perspectiva, diferentes autores convergem para a compreensão de que o conhecimento não deve permanecer submetido a uma única autoridade epistemológica, mas constituir-se por meio do diálogo entre ciência, ancestralidade, cultura, território, experiência e inovação.

As contribuições de Freitas, Drumond Ischkanian, Cabral, S. Carvalho, Sy Carvalho, G. Carvalho, Sandro Garabed Ischkanian e Rosimery Mendes Rodrigues **(**2026, Grifo próprio) evidenciam, sob diferentes perspectivas, a necessidade de deslocar as fronteiras tradicionais da produção do saber e construir uma universidade mais plural, democrática e aberta à diversidade epistemológica:

> "Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, a produção científica passa a reconhecer que a experiência humana é constituída por múltiplas memórias, territórios, linguagens, culturas e formas de interpretar o mundo, compreendendo que a oralidade, a ancestralidade e os saberes transmitidos entre gerações não representam conhecimentos menores, secundários ou desprovidos de rigor, mas expressões vivas de uma inteligência coletiva que preserva identidades, histórias, valores, experiências e modos próprios de compreender a existência, permitindo que comunidades historicamente silenciadas sejam reconhecidas como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas como objetos de investigação; nessa perspectiva, a ciência amplia seus horizontes quando estabelece relações dialógicas com os saberes construídos nos territórios, reconhecendo que cada povo, comunidade e grupo social possui experiências capazes de contribuir para a interpretação crítica da realidade, para a preservação da memória coletiva e para a construção de alternativas diante dos desafios contemporâneos, fazendo da diversidade epistemológica não um obstáculo à produção científica, mas uma possibilidade concreta de enriquecimento intelectual, justiça cognitiva, resistência cultural e democratização do conhecimento." (Freitas, 2026, Grifo próprio)

> "Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, a universidade passa a reconhecer a pluralidade dos sujeitos cognoscentes, compreendendo que ciência, experiência, território, memória, ancestralidade e cultura podem estabelecer relações dialógicas na construção do conhecimento, permitindo que saberes historicamente silenciados deixem as margens e sejam reconhecidos como formas legítimas de interpretação, resistência, pertencimento e transformação da realidade." (Drumond Ischkanian, 2026, Grifo próprio)

> “Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, a educação passa a compreender a diversidade não apenas como característica social dos sujeitos, mas como dimensão constitutiva da própria aprendizagem, criando possibilidades para que diferentes experiências, culturas, histórias e perspectivas participem da construção coletiva dos saberes e para que a formação acadêmica se desenvolva por meio do diálogo, da equidade e do reconhecimento das múltiplas maneiras pelas quais os seres humanos produzem sentidos sobre o mundo.” (Cabral, 2026, Grifo próprio)

> “Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, os sujeitos historicamente posicionados nas margens deixam de ser compreendidos apenas como destinatários das políticas educacionais e passam a ocupar lugares de autoria, participação e produção intelectual, contribuindo para uma educação na qual reconhecer a diversidade significa também enfrentar desigualdades, romper silenciamentos e construir condições concretas para que diferentes vozes sejam ouvidas, respeitadas e incorporadas aos processos de produção, circulação e legitimação do conhecimento.” (S. Carvalho, 2026, Grifo próprio)

> “Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, o diálogo entre diferentes perspectivas transforma-se em princípio fundamental da educação, pois permite compreender que nenhuma cultura, tradição ou experiência possui isoladamente a capacidade de explicar a complexidade da realidade, tornando necessário construir espaços de aprendizagem nos quais a diferença seja reconhecida como possibilidade de enriquecimento intelectual, intercâmbio cultural e formação de sujeitos capazes de pensar criticamente sobre os conhecimentos que recebem, produzem e compartilham.” (Sy Carvalho, 2026, Grifo próprio)

> “Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, a produção do saber passa a ser compreendida como processo coletivo, histórico e socialmente situado, no qual diferentes sujeitos podem contribuir com experiências, interpretações e conhecimentos construídos em seus próprios contextos, permitindo que a universidade supere perspectivas hierarquizantes e desenvolva práticas acadêmicas comprometidas com a pluralidade epistemológica, a justiça cognitiva e a democratização das oportunidades de aprender, pesquisar, ensinar e produzir ciência.” (G. Carvalho, 2026, Grifo próprio)

> “Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, a inovação deixa de ser compreendida exclusivamente como resultado produzido por grandes instituições científicas e tecnológicas e passa a reconhecer também a criatividade presente nos territórios, nas comunidades e nas experiências cotidianas, valorizando soluções construídas coletivamente e demonstrando que conhecimento e inovação podem nascer de diferentes contextos sociais quando existe abertura para o diálogo entre ciência, tecnologia, experiência, cultura e realidade**.”** (Ischkanian, 2026, Grifo próprio)

> “Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, a educação superior assume o compromisso de construir uma formação mais humana, democrática e intercultural, na qual diferentes sujeitos possam compartilhar suas experiências, reconhecer seus pertencimentos e participar da produção científica sem que suas origens culturais, sociais ou territoriais sejam utilizadas como critérios de inferiorização, fortalecendo uma universidade capaz de transformar diferenças historicamente marginalizadas em possibilidades de aprendizagem, diálogo, reconhecimento e construção coletiva de novos horizontes.” (Rodrigues, 2026, Grifo próprio)

Essa mudança de perspectiva exige compreender que a pluralidade epistemológica não representa fragmentação ou ausência de critérios. Pelo contrário, ela pode fortalecer a própria atividade científica ao ampliar perguntas, métodos, interpretações e possibilidades de investigação. Matolino (2020) chama atenção para a complexidade do processo de descolonização epistemológica, mostrando que não se trata de uma simples substituição de

autores ou de uma troca mecânica de referências. Descolonizar implica examinar criticamente as estruturas que determinaram quais conhecimentos foram considerados universais e quais foram historicamente classificados como particulares, tradicionais, populares ou não científicos. A universidade precisa, assim, desenvolver uma capacidade permanente de autocrítica sobre seus próprios critérios de legitimidade.

Nesse processo, a justiça epistemológica assume uma dimensão profundamente democrática. Reconhecer diferentes sujeitos do conhecimento significa compreender que estudantes, professores, pesquisadores, comunidades tradicionais, povos indígenas, populações afrodescendentes, grupos populares e diferentes territórios também produzem interpretações relevantes sobre a realidade. Isso não significa afirmar que todos os conhecimentos são idênticos ou que qualquer afirmação deve ser aceita sem análise crítica. Significa criar condições para que diferentes perspectivas possam entrar em diálogo, ser examinadas, confrontadas e reconstruídas. A crítica de Waghid (2021) é fundamental nesse ponto, pois a descolonização da educação superior exige reflexão crítica e não pode ser reduzida a um discurso celebratório sobre diversidade.

Quando a universidade reconhece a pluralidade dos sujeitos cognoscentes, modifica também sua relação com o território. O conhecimento deixa de ser produzido exclusivamente dentro dos laboratórios, bibliotecas, departamentos e centros de pesquisa e passa a ser compreendido como resultado de múltiplas relações entre universidade e sociedade. Saberes territoriais, memórias comunitárias, experiências profissionais, conhecimentos tradicionais e formas de interpretação construídas coletivamente podem contribuir para a compreensão de problemas que muitas vezes não são plenamente alcançados pelas estruturas acadêmicas convencionais. Nesse sentido, a universidade deixa de ocupar exclusivamente a posição de instituição que leva conhecimento para a sociedade e passa a assumir também a condição de instituição que aprende com os territórios nos quais está inserida.

A relação entre universidade e território torna-se ainda mais significativa quando se considera a necessidade de superar práticas extrativistas de pesquisa. Durante muito tempo, determinados grupos foram transformados em objetos de investigação, enquanto os benefícios simbólicos e acadêmicos das pesquisas permaneceram concentrados nas instituições e pesquisadores responsáveis por sua realização. Uma perspectiva decolonial propõe deslocar essa relação para formas mais participativas e colaborativas de produção do conhecimento. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022), ao discutirem as possibilidades e complexidades da descolonização do ensino superior, contribuem para compreender a importância da práxis: não basta reconhecer teoricamente a necessidade de transformação; é necessário modificar as relações concretas nas quais conhecimento e poder são produzidos.

Essa transformação também alcança os currículos. Um currículo verdadeiramente plural não é aquele que apenas acrescenta alguns autores historicamente marginalizados a uma estrutura que permanece essencialmente inalterada. É aquele que permite questionar os próprios critérios utilizados para selecionar conteúdos, organizar disciplinas e estabelecer referências de excelência. Gopal (2021) contribui para compreender a descolonização da universidade como um processo que envolve as estruturas institucionais e as formas pelas quais determinados conhecimentos adquirem autoridade. Nesse sentido, ampliar referências significa também ampliar perguntas, perspectivas e possibilidades de interpretação.

A diversidade curricular, entretanto, precisa estar articulada à transformação das práticas pedagógicas. O professor universitário possui papel fundamental na criação de espaços de diálogo nos quais diferentes conhecimentos possam ser problematizados e confrontados. A docência decolonial não significa abandonar o rigor científico, mas compreender que o rigor pode ser exercido por meio de diferentes caminhos epistemológicos. O professor pode estimular os estudantes a questionarem as fontes, identificarem silenciamentos, analisarem relações de poder e compreenderem que todo conhecimento possui contextos históricos e sociais de produção. Dessa forma, a sala de aula transforma-se em espaço de investigação, diálogo e construção coletiva.

A própria ideia de excelência acadêmica precisa ser reconsiderada. Se os critérios de excelência são definidos exclusivamente a partir de padrões produzidos por determinados centros científicos, pesquisadores situados em outros contextos podem ser avaliados por parâmetros que não reconhecem adequadamente suas contribuições. Stein (2017) evidencia a permanência de desafios relacionados à dominância epistêmica no ensino superior, especialmente diante de processos de internacionalização que podem reproduzir hierarquias. Uma universidade comprometida com a justiça cognitiva precisa perguntar não apenas quem publica mais, mas também quem define os critérios de publicação, quais idiomas são privilegiados, quais periódicos possuem maior autoridade e quais conhecimentos permanecem invisibilizados.

A questão racial também ocupa lugar central nesse processo. A produção científica não está imune às relações sociais de poder que atravessam as sociedades. Thapar-Björkert e Farahani (2019) demonstram a importância de analisar as modalidades racializadas da produção do conhecimento, permitindo compreender que a academia pode reproduzir desigualdades raciais mesmo quando afirma orientar-se por princípios universais de neutralidade. Enfrentar o racismo epistêmico exige ampliar a presença de intelectuais historicamente marginalizados, mas também questionar os mecanismos institucionais que definem autoridade, reconhecimento e legitimidade.

A pluralidade epistemológica também precisa alcançar os ambientes digitais. A inteligência artificial, os algoritmos, os bancos de dados e as plataformas digitais passaram a participar intensamente da produção e circulação do conhecimento. Nesse novo cenário, a pergunta sobre quem possui autoridade epistemológica ganha novas dimensões: quem controla os dados? Quem desenvolve os sistemas? Quais idiomas e fontes são mais representados? Quais perspectivas são incorporadas aos modelos? Quais conhecimentos permanecem invisíveis? Descolonizar o conhecimento no século XXI implica, portanto, também questionar as novas infraestruturas tecnológicas que organizam aquilo que pode ser encontrado, classificado e difundido.

A tecnologia pode tanto reforçar quanto desafiar antigas hierarquias. Se sistemas digitais reproduzem predominantemente conteúdos produzidos em determinados centros acadêmicos e linguísticos, podem ampliar a velocidade de circulação de uma monocultura epistemológica. Entretanto, quando utilizados de maneira crítica, esses mesmos recursos podem favorecer a preservação de memórias, a circulação de saberes locais, a criação de redes colaborativas e a democratização do acesso a fontes científicas. A questão central não está na tecnologia em si, mas nas relações sociais, políticas e epistemológicas que orientam sua criação e utilização.

A pluriversidade apresenta-se como horizonte político, pedagógico e epistemológico. Ndlovu-Gatsheni (2021) permite compreender a pluriversidade não como a simples coexistência de múltiplas culturas dentro de uma mesma instituição, mas como possibilidade de reorganizar a própria relação da universidade com os diferentes mundos que compõem a sociedade. Uma universidade pluriversal não precisa escolher entre ciência e tradição, entre conhecimento acadêmico e conhecimento comunitário, entre inovação e ancestralidade. Ela pode construir espaços de diálogo nos quais diferentes formas de conhecer sejam analisadas criticamente e colocadas em relação.

Essa perspectiva também modifica a compreensão sobre internacionalização. Internacionalizar a universidade não deveria significar apenas incorporar referências, modelos e padrões produzidos nos grandes centros acadêmicos internacionais. Uma internacionalização decolonial pressupõe relações mais horizontais entre instituições, países, pesquisadores e territórios. Significa reconhecer que a circulação global do conhecimento precisa ocorrer em múltiplas direções e não somente a partir de centros que historicamente definiram as agendas científicas. A internacionalização pode, assim, transformar-se em instrumento de pluralização epistemológica quando permite que diferentes regiões participem ativamente da definição dos problemas e dos caminhos da pesquisa.

A interculturalidade, nesse contexto, deixa de ser apenas uma estratégia de convivência e transforma-se em princípio epistemológico. Conviver com a diferença não é suficiente; é necessário estabelecer condições para que a diferença possa produzir conhecimento. Zembylas (2025), ao aproximar interseccionalidade e decolonialidade, contribui para compreender que os processos de transformação universitária precisam considerar as múltiplas dimensões das desigualdades. Uma universidade intercultural e decolonial precisa estar preparada para reconhecer conflitos, tensões e assimetrias, pois o diálogo verdadeiro não ocorre quando as diferenças são apagadas, mas quando podem ser expressas e analisadas em condições de maior equidade.

O futuro da universidade não deve ser pensado como a substituição de um centro por outro. O objetivo não é criar uma nova hegemonia epistemológica, agora invertida, mas construir condições para que nenhum centro tenha o poder de determinar sozinho os limites do conhecimento. A descolonização não deve produzir uma nova monocultura. Ela deve ampliar os espaços de diálogo, participação, crítica e criação. Posholi (2020), ao discutir a injustiça hermenêutica produzida pelo eurocentrismo, ajuda a compreender que a democratização epistemológica depende da capacidade de reconhecer diferentes formas de interpretar e significar as experiências humanas.

Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, também se transforma a própria ideia de periferia. Aquilo que antes era considerado marginal pode revelar-se central para a compreensão de determinados fenômenos. O conhecimento produzido em comunidades, territórios indígenas, periferias urbanas, regiões rurais, espaços amazônicos, diásporas africanas e outros contextos historicamente subalternizados pode apresentar perguntas e respostas que não aparecem nos centros tradicionais de produção científica. A periferia deixa, então, de ser compreendida apenas como lugar de ausência e passa a ser reconhecida como espaço de criação, resistência e produção intelectual.

Nesse movimento, a universidade pode tornar-se uma instituição mais democrática sem perder sua capacidade crítica. A abertura epistemológica não significa relativismo absoluto, assim como a valorização da diversidade não significa ausência de critérios. O desafio consiste em construir critérios científicos capazes de dialogar com a pluralidade, reconhecendo a necessidade de fundamentação, coerência, investigação e argumentação, mas recusando a ideia de que somente uma tradição possui o direito de definir o que conta como conhecimento. É nesse equilíbrio entre rigor e pluralidade que se encontra uma das possibilidades mais fecundas para a educação superior contemporânea.

O epílogo deste percurso pode, portanto, ser compreendido como um convite à transformação. Descolonizar a universidade não é concluir uma tarefa, mas iniciar uma

disposição permanente para questionar centralidades, ouvir vozes historicamente silenciadas e reconstruir relações entre conhecimento, poder e sociedade. Como destaca Waghid (2021), a crítica constitui condição indispensável para que a descolonização não seja transformada em uma expressão vazia. O conhecimento precisa permanecer aberto à dúvida, à revisão, ao diálogo e à possibilidade de que outras perspectivas revelem aquilo que uma determinada tradição não conseguiu perceber.

Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, ninguém perde o direito de produzir conhecimento; ao contrário, muitos outros passam a ter condições de exercer esse direito. A universidade deixa de ser apenas lugar de transmissão de verdades estabelecidas e passa a constituir-se como espaço de encontro entre mundos, experiências e racionalidades. Nesse horizonte, ciência, território, ancestralidade, tecnologia, memória, experiência e pensamento crítico podem estabelecer relações de reciprocidade, sem que uma única tradição precise ocupar permanentemente a posição de autoridade absoluta.

Talvez seja essa uma das maiores tarefas da educação superior no presente: não construir uma universidade sem centro, mas uma universidade sem centro único; não substituir uma hegemonia por outra, mas criar condições para que múltiplas vozes participem da construção do comum. Uma universidade assim compreendida não abandona sua responsabilidade científica; amplia-a. Não renuncia ao rigor; torna-o mais reflexivo. Não rejeita a universalidade; redefine-a a partir do encontro entre diferentes mundos. E, sobretudo, reconhece que conhecer não é apenas acumular informações, mas estabelecer relações, interpretar experiências, produzir sentidos e criar possibilidades de transformação.

O futuro da universidade poderá ser mais democrático na medida em que aceitar que nenhum conhecimento esgota a realidade e que nenhuma instituição possui, sozinha, a capacidade de explicar a complexidade do mundo. A pluralidade epistemológica não é uma ameaça à ciência; é uma possibilidade de renová-la. A justiça cognitiva não representa o fim da universidade; representa a oportunidade de reconstruí-la sobre bases mais dialógicas, interculturais e socialmente responsáveis. Quando o conhecimento deixa de ter um único centro, abre-se espaço para muitos centros de criação, muitos territórios de aprendizagem e muitas formas de produzir sentidos sobre a existência.

E talvez seja justamente nesse deslocamento que esteja o verdadeiro horizonte de uma universidade pluriversal: uma instituição capaz de olhar para além de suas próprias fronteiras, reconhecer os conhecimentos que durante séculos foram silenciados e compreender que o mundo é demasiado diverso para caber em uma única epistemologia. O conhecimento, quando compartilhado, dialogado e democratizado, deixa de ser instrumento de concentração de poder e pode tornar-se uma prática de liberdade, participação e transformação social.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa parte da compreensão de que a universidade constitui, simultaneamente, espaço de produção científica, formação intelectual, circulação de conhecimentos e disputa pela definição daquilo que socialmente é reconhecido como saber legítimo. Embora a ciência moderna tenha produzido contribuições fundamentais para a compreensão e transformação da realidade, sua institucionalização esteve historicamente relacionada a processos de classificação, seleção e hierarquização dos conhecimentos, nos quais determinadas tradições intelectuais passaram a ocupar posições de maior autoridade e universalidade. Nesse contexto, discutir a estrutura de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas implica ultrapassar uma concepção da academia como espaço neutro e investigar as relações históricas, sociais, políticas e epistemológicas que influenciam a definição dos sujeitos autorizados a produzir conhecimento, dos referenciais considerados científicos e dos critérios utilizados para estabelecer excelência acadêmica. Stein (2017) demonstra que a dominância epistemológica permanece como um desafio persistente no ensino superior, particularmente quando processos de internacionalização e circulação acadêmica reproduzem referências consideradas universais sem problematizar as relações históricas de poder que sustentam sua centralidade.

A problemática ganha maior complexidade quando se considera que a produção científica não ocorre isoladamente, mas dentro de sistemas institucionais constituídos por universidades, centros de pesquisa, periódicos, agências de financiamento, redes internacionais, mecanismos de avaliação e políticas de reconhecimento acadêmico. Stein (2017) demonstra que a Stein (2017) demonstra que esses dispositivos participam da distribuição desigual da autoridade epistemológica, determinando quais pesquisadores alcançam maior visibilidade, quais idiomas possuem maior circulação científica, quais periódicos são considerados de excelência e quais problemas de pesquisa recebem maior legitimidade e financiamento. Nessa perspectiva, a colonialidade do saber permite compreender a permanência de padrões de classificação que ultrapassam o período formal do colonialismo, alcançando os modos contemporâneos de produzir, organizar e validar conhecimentos. Posholi (2020), ao discutir a descolonização epistemológica como enfrentamento da injustiça hermenêutica do eurocentrismo, evidencia a necessidade de questionar estruturas interpretativas que restringem a possibilidade de determinados sujeitos e comunidades produzirem categorias próprias para compreender suas experiências e realidades.

O conceito de racismo epistêmico torna-se, nesse debate, uma categoria fundamental para compreender como desigualdades raciais, culturais e históricas podem atravessar os processos de reconhecimento intelectual. Não se trata apenas da exclusão explícita de

determinados grupos da universidade, mas também da construção de hierarquias nas quais alguns sujeitos, tradições e formas de conhecimento são considerados naturalmente mais racionais, universais ou científicos do que outros. Thapar-Björkert e Farahani (2019), ao analisarem as modalidades racializadas de produção do conhecimento na academia sueca, demonstram a importância de observar os processos pelos quais determinadas posições de sujeito e formas de conhecimento são legitimadas ou deslegitimadas no cotidiano acadêmico. Essa perspectiva permite compreender que o racismo epistêmico pode operar de maneira menos visível, incorporando-se a critérios de excelência, padrões linguísticos, referências bibliográficas, processos de avaliação e práticas institucionais aparentemente neutras.

A discussão sobre hierarquização dos saberes também exige considerar que diferentes conhecimentos não se encontram em condições simétricas de circulação e reconhecimento. Conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, comunitários, populares, tradicionais e territoriais foram frequentemente classificados como culturais, locais, empíricos ou tradicionais, enquanto conhecimentos produzidos em determinados centros acadêmicos ocidentais foram elevados à condição de ciência universal. A crítica decolonial procura problematizar precisamente essa assimetria, não para estabelecer uma nova hierarquia invertida, mas para questionar a existência de um único centro autorizado a definir os critérios de validade do conhecimento. Ndlovu-Gatsheni (2021), ao discutir a internacionalização do ensino superior a partir da perspectiva da pluriversidade, chama atenção para a necessidade de superar uma internacionalização organizada em torno de referências predominantemente euro-americanas, defendendo uma concepção na qual diferentes mundos e formas de conhecimento possam participar da construção da universidade contemporânea.

A descolonização da universidade não pode ser compreendida como simples substituição de autores, disciplinas ou conteúdos, pois envolve uma transformação mais profunda das relações epistemológicas que estruturam a instituição. Gopal (2021) coloca em questão a relação entre universidade, colonialismo e produção intelectual, permitindo compreender que descolonizar implica interrogar estruturas históricas que continuam influenciando a organização acadêmica. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022), por sua vez, enfatizam a necessidade de aproximar o debate decolonial da práxis, considerando os desafios e as complexidades envolvidos na transformação efetiva dos currículos, das práticas pedagógicas, das culturas institucionais e das políticas universitárias. Dessa maneira, a descolonização não deve permanecer restrita ao plano discursivo, mas precisa ser examinada em suas possibilidades concretas de transformação das relações de poder que atravessam ensino, pesquisa, extensão, avaliação e produção científica.

A construção de diálogos decoloniais pressupõe, portanto, reconhecer a existência de múltiplas formas de produção e interpretação do conhecimento, sem abandonar a necessidade de rigor, argumentação, análise crítica e responsabilidade científica. O desafio consiste em ampliar os horizontes epistemológicos da universidade sem transformar a pluralidade em relativismo absoluto, estabelecendo condições para que diferentes conhecimentos possam encontrar-se em relações de diálogo, tensão, complementaridade e crítica. Waghid (2021) destaca a necessidade de que a descolonização do ensino superior esteja acompanhada de crítica, justamente porque transformar a universidade exige questionar posições cristalizadas e evitar que a própria linguagem da descolonização seja convertida em prática meramente formal. A perspectiva decolonial, nesse sentido, não propõe a eliminação da ciência, mas a problematização de sua organização histórica e a abertura de possibilidades para uma ciência mais plural, reflexiva e socialmente responsável.

A noção de pluriversidade amplia essa discussão ao propor uma universidade capaz de reconhecer a coexistência de diferentes mundos, experiências e sistemas de conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser compreendido como patrimônio exclusivo de determinados centros acadêmicos e passa a ser concebido como construção histórica e coletiva, produzida em diferentes territórios e por sujeitos que interpretam a realidade a partir de experiências culturais, sociais e políticas diversas. Letsekha (2022), ao discutir a decolonialidade e a africanização como instrumentos de mudança no ensino superior, evidencia a relevância de repensar as estruturas acadêmicas a partir de referências que historicamente foram marginalizadas. Stein (2017) confirma que esse movimento exige revisar currículos, ampliar referências bibliográficas, reconhecer intelectuais historicamente invisibilizados e criar condições institucionais para que diferentes tradições epistemológicas participem efetivamente da formação universitária.

A interculturalidade crítica também se apresenta como dimensão importante desse processo, sobretudo porque o diálogo entre diferentes conhecimentos não ocorre em condições neutras ou iguais. Para que exista diálogo epistemológico efetivo, é necessário reconhecer as assimetrias históricas que determinaram quais sujeitos foram autorizados a falar, pesquisar, ensinar e produzir teorias e quais foram frequentemente transformados em objetos de investigação. Zembylas (2025), ao aproximar decolonialidade e interseccionalidade, contribui para ampliar essa análise ao evidenciar que os processos de marginalização não podem ser compreendidos por uma única dimensão, uma vez que raça, gênero, classe, território e outras formas de desigualdade podem articular-se nas experiências universitárias. A interculturalidade crítica, portanto, demanda mais do que convivência entre diferenças: exige a transformação das relações de poder que determinam as condições de reconhecimento dessas diferenças.

A justiça cognitiva constitui, nesse quadro, um princípio orientador para pensar uma educação superior comprometida com a democratização da produção científica. Reconhecer a existência de diferentes formas de conhecer significa questionar mecanismos que atribuem maior valor a determinados saberes simplesmente em razão de sua origem institucional, geográfica, linguística ou cultural. Matolino (2020), ao problematizar a descolonização epistemológica, demonstra que esse processo envolve questões complexas relacionadas à própria definição de conhecimento e às condições históricas que permitiram a afirmação de determinadas tradições como referências dominantes. A justiça cognitiva, consequentemente, não significa considerar todas as afirmações automaticamente equivalentes, mas garantir que diferentes sujeitos e tradições possam participar das disputas epistemológicas em condições menos marcadas por exclusões históricas e por mecanismos de inferiorização.

A análise dessas dimensões permite compreender que o problema de pesquisa não está situado apenas na existência de referências ocidentais nas universidades, mas na possibilidade de que uma determinada tradição epistemológica seja convertida em parâmetro universal para avaliar todas as demais formas de conhecimento. Essa distinção é fundamental para evitar interpretações simplificadoras, pois o pensamento decolonial não precisa ser compreendido como rejeição indiscriminada da ciência moderna, mas como crítica às relações históricas de poder que contribuíram para sua universalização e para a marginalização de outros sistemas de conhecimento. Posholi (2020) e Ndlovu-Gatsheni (2021) permitem, por caminhos distintos e complementares, compreender que a superação do eurocentrismo exige ampliar os recursos interpretativos disponíveis e construir condições para a coexistência de diferentes perspectivas epistemológicas.

Diante desse quadro, o presente referencial teórico organiza-se em torno de três eixos articulados: a fundamentação conceitual da estrutura de produção e legitimação do conhecimento; as abordagens teóricas relacionadas à colonialidade, ao racismo epistêmico, à descolonização e à pluriversidade; e as evidências produzidas por estudos recentes sobre as possibilidades e os limites da transformação das instituições de ensino superior. Essa organização busca estabelecer uma progressão analítica que parte da compreensão das estruturas de poder epistemológico, avança para as teorias que permitem problematizá-las e chega às experiências e pesquisas que evidenciam os desafios concretos da transformação universitária. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) reforçam a importância de compreender a descolonização como processo complexo e situado, enquanto Zembylas (2025) amplia a análise ao articular decolonialidade e interseccionalidade, permitindo compreender que a transformação institucional precisa considerar diferentes dimensões das desigualdades.

O referencial teórico desta pesquisa assume uma perspectiva crítica, decolonial e interdisciplinar para analisar a universidade como espaço simultaneamente de produção de conhecimento, reprodução de hierarquias e possibilidade de transformação. A questão central não consiste simplesmente em identificar quais conhecimentos estão presentes ou ausentes nos currículos universitários, mas compreender os mecanismos que determinam sua autoridade, circulação e reconhecimento. Ao investigar essas relações, torna-se possível problematizar a naturalização de determinadas referências como universais e discutir alternativas baseadas no diálogo entre diferentes epistemologias, na justiça cognitiva, na interculturalidade e na pluriversidade. Desse modo, a fundamentação teórica oferece as categorias necessárias para interpretar criticamente a estrutura de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas e, simultaneamente, sustenta a investigação das possibilidades de construção de diálogos decoloniais capazes de contribuir para uma educação superior epistemologicamente mais plural, democrática e socialmente comprometida.

3.1. Fundamentação conceitual do objeto de estudo

A estrutura de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas pode ser compreendida como um conjunto de relações institucionais, curriculares, linguísticas, culturais e epistemológicas que participa da definição de quais conhecimentos são considerados científicos, quais sujeitos possuem autoridade para produzi-los e quais perspectivas alcançam maior circulação acadêmica. Nesse processo, a universidade não constitui um espaço epistemologicamente neutro, pois seus currículos, sistemas de avaliação, periódicos, redes de pesquisa e critérios de excelência são historicamente construídos e podem reproduzir determinadas hierarquias. Stein (2017), ao analisar a permanência da dominância epistêmica no ensino superior, demonstra que a internacionalização curricular pode continuar reproduzindo padrões de supremacia eurocêntrica quando não questiona as estruturas que naturalizam determinadas referências como universais. A questão central, portanto, não consiste em negar a relevância da ciência produzida nas universidades ocidentais, mas em examinar criticamente as condições pelas quais determinados conhecimentos adquiriram maior autoridade e passaram a ocupar posições centrais na organização acadêmica. Nessa perspectiva, a colonialidade do saber constitui uma chave interpretativa para compreender como relações históricas de poder continuam influenciando a produção, circulação e legitimação dos conhecimentos.

A discussão contemporânea sobre descolonização epistemológica amplia essa compreensão ao deslocar a atenção da simples presença ou ausência de determinados conteúdos para as próprias estruturas que definem a legitimidade do conhecimento. Posholi (2020)

interpreta a descolonização epistemológica como resposta a uma insuficiência do paradigma eurocêntrico para interpretar adequadamente a complexidade do mundo moderno, relacionando essa insuficiência à injustiça hermenêutica produzida pela dominação de determinados recursos interpretativos.

Matolino (2020), por sua vez, evidencia que a descolonização epistemológica envolve um projeto historicamente relacionado à contestação da alegada superioridade epistemológica ocidental e às formas de racismo associadas a essa pretensão, mas também chama atenção para as dificuldades e os limites concretos desse projeto.

O conceito não pode ser reduzido à substituição de autores europeus por autores de outras regiões, pois envolve questionar as condições institucionais e intelectuais que produziram determinadas hierarquias de conhecimento.

O conceito de descolonização, entretanto, permanece atravessado por tensões teóricas e políticas que precisam ser consideradas. Waghid (2021) argumenta que a descolonização do ensino superior exige crítica e descentralização do próprio sujeito, justamente porque o processo envolve complexidades, paradoxos e tensões que impedem sua transformação em fórmula pronta ou procedimento meramente administrativo.

Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) também destacam a distância existente entre o amplo interesse pelo chamado "giro decolonial" e a necessidade de compreender como, concretamente, a supremacia da modernidade ocidental é ou não desafiada nas disciplinas, currículos, práticas pedagógicas, políticas institucionais e usos linguísticos das universidades.

Essa problematização é fundamental para evitar uma abordagem superficial da descolonização, limitada à inclusão simbólica de referências consideradas periféricas, sem alteração dos mecanismos que continuam definindo autoridade, excelência e legitimidade acadêmica.

No âmbito desta pesquisa, a estrutura de produção e legitimação do conhecimento é compreendida, portanto, como fenômeno simultaneamente epistemológico, institucional e político, no qual currículo, pesquisa, publicação, internacionalização, linguagem, avaliação e reconhecimento acadêmico participam da definição dos conhecimentos que ocupam posições centrais ou marginais. A análise do racismo epistêmico torna-se particularmente relevante porque permite investigar como determinadas formas de conhecimento podem ser racializadas e hierarquizadas, produzindo posições diferenciadas para sujeitos e tradições intelectuais. Thapar-Björkert e Farahani (2019), ao examinarem processos de racialização na comunidade acadêmica sueca, investigam justamente como determinadas formas de produção do conhecimento e posições de sujeito podem ser tornadas possíveis ou impossíveis nas interações acadêmicas cotidianas.

A fundamentação conceitual adotada neste estudo permite compreender a universidade ocidentalizada como espaço de disputa epistemológica e, simultaneamente, identificar possibilidades de construção de relações mais plurais entre diferentes sistemas de conhecimento.

3.2. Abordagens teóricas e modelos analíticos relacionados ao tema

As principais abordagens teóricas mobilizadas nesta pesquisa articulam colonialidade do saber, descolonização epistemológica, justiça cognitiva, interculturalidade, pluriversidade e crítica às formas racializadas de produção do conhecimento. Essas perspectivas convergem ao questionar a ideia de que determinados conhecimentos possuem validade universal simplesmente por terem sido historicamente institucionalizados em universidades e centros científicos de maior prestígio. Gopal (2021), ao discutir a descolonização da universidade, situa a questão no interior de uma problemática histórica mais ampla e sustenta a relevância de interrogar as formas pelas quais a universidade metropolitana se relaciona com seu passado colonial e com as estruturas intelectuais dele decorrentes.

Stein (2017), por outro lado, permite observar como a dominância epistemológica pode persistir inclusive em iniciativas aparentemente progressistas, como a internacionalização curricular, quando estas não interrompem padrões de supremacia eurocêntrica.

Essas abordagens fornecem, conjuntamente, elementos para analisar a universidade não apenas como instituição de ensino, mas como espaço de produção e disputa de autoridade epistemológica.

Entre as abordagens centrais encontra-se a perspectiva da descolonização epistemológica, que desloca a análise para as condições históricas e estruturais de produção do conhecimento. Posholi (2020) argumenta que a crítica ao eurocentrismo envolve reconhecer uma forma de injustiça hermenêutica e considerar a necessidade de pensar para além dos recursos interpretativos oferecidos exclusivamente pelo paradigma eurocêntrico.

Em diálogo com essa perspectiva, Ndlovu-Gatsheni (2021) propõe pensar a internacionalização do ensino superior a partir da pluriversidade, questionando processos que colocam Europa e América do Norte no centro da produção do que é considerado “internacional” e defendendo processos de desierarquização e descolonização do conhecimento e da educação.

A abordagem adotada nesta pesquisa, portanto, considera que a pluralização epistemológica não significa simplesmente adicionar novos conteúdos ao currículo, mas questionar as relações que determinam quem pode produzir conhecimento, quais conhecimentos circulam e em que condições eles são reconhecidos.

As diferentes abordagens apresentam aproximações, mas não são equivalentes. A perspectiva de Stein (2017) enfatiza os desafios persistentes da dominância epistemológica nas instituições de ensino superior, enquanto Posholi (2020) aprofunda a dimensão filosófica da injustiça hermenêutica produzida pelo eurocentrismo. Ndlovu-Gatsheni (2021) desloca o debate para a pluriversidade e para a necessidade de repensar a internacionalização, enquanto Letsekha (2022) analisa decolonialidade e africanização como instrumentos para repensar a finalidade e a forma do ensino superior, especialmente a partir das disputas por currículos que tomem a África como ponto de partida.

Waghid (2021), por sua vez, acrescenta a dimensão da crítica e do "descentramento do eu", defendendo uma transformação que integre múltiplos sistemas de conhecimento sem simplesmente inverter a hierarquia anterior.

O diálogo entre essas perspectivas permite evitar tanto uma interpretação exclusivamente institucional quanto uma leitura exclusivamente filosófica do problema, articulando estruturas universitárias, práticas acadêmicas e relações de poder epistemológico.

A abordagem teórica adotada neste artigo fundamenta-se, assim, em uma perspectiva crítica e decolonial, articulada à análise das relações entre conhecimento, poder, raça, currículo, internacionalização e reconhecimento acadêmico. Essa escolha é adequada ao problema de pesquisa porque permite investigar simultaneamente os mecanismos que produzem hierarquização dos saberes e as possibilidades de transformação dessas estruturas. A contribuição de Zembylas (2025) é especialmente relevante por propor um diálogo entre decolonialidade e interseccionalidade, relacionando raça, gênero, classe e outros eixos de marginalização às desigualdades presentes no ensino superior e defendendo práticas transformadoras capazes de reconhecer epistemologias e experiências diversas.

A partir dessa articulação, o estudo pode analisar a universidade como espaço de disputa epistemológica, observando não apenas quais conhecimentos são incluídos ou excluídos, mas também quais relações institucionais, curriculares e sociais sustentam sua legitimidade.

3.3. Evidências empíricas e contribuições de estudos recentes

A produção recente evidencia que a descolonização do ensino superior deixou de constituir apenas uma discussão abstrata e passou a envolver disputas concretas sobre currículos, políticas institucionais, práticas pedagógicas, internacionalização e relações entre universidade e sociedade. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022), ao apresentarem uma discussão centrada na práxis, destacam que ainda era necessário compreender de maneira mais concreta

como a supremacia da modernidade ocidental estava sendo desafiada nas disciplinas, nos currículos, nas práticas pedagógicas, culturais e linguísticas e nas políticas universitárias.

Na mesma direção, estudos publicados no âmbito desse debate analisam respostas institucionais à descolonização curricular e as dificuldades organizacionais enfrentadas por universidades que procuram transformar suas estruturas. Hall et al. (2021), por exemplo, analisam uma resposta institucional à descolonização curricular e ao enfrentamento do racismo universitário, enquanto Shaik e Kahn (2021) investigam os desafios organizacionais envolvidos na descolonização de uma universidade sul-africana orientada para a pesquisa. Esses estudos demonstram que a transformação epistemológica enfrenta obstáculos que não podem ser solucionados apenas mediante alterações bibliográficas. As disputas envolvem concepções de excelência, estruturas de poder, culturas institucionais, relações entre diferentes grupos acadêmicos e diferentes compreensões sobre o que significa descolonizar.

A experiência analisada por Shaik e Kahn (2021), por exemplo, evidencia que processos institucionais de descolonização são atravessados por desafios organizacionais, demonstrando a complexidade de transformar uma instituição de ensino superior em seus diferentes níveis. Essa constatação converge com a advertência de Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) de que a existência de elevado interesse pelo debate decolonial não garante, por si só, mudanças efetivas na produção e circulação do conhecimento.

A literatura, portanto, aponta para uma lacuna importante entre o reconhecimento discursivo da necessidade de descolonização e a transformação efetiva das práticas acadêmicas.

Outra contribuição relevante encontra-se na análise das dimensões raciais e epistemológicas da universidade. Thapar-Björkert e Farahani (2019) investigam os efeitos dos processos de racialização na comunidade acadêmica sueca, buscando compreender quais formas de produção do conhecimento e quais posições de sujeito são tornadas possíveis ou impossíveis nas interações acadêmicas.

Essa abordagem é particularmente importante para o presente estudo porque demonstra que o racismo epistêmico não deve ser analisado exclusivamente como exclusão explícita de determinados autores ou grupos, mas também como conjunto de processos cotidianos que interferem na autoridade, reconhecimento e possibilidade de participação na produção acadêmica. Em perspectiva complementar, Zembylas (2025) amplia o debate ao propor uma abordagem decolonial-interseccional para compreender como diferentes formas de opressão se articulam no ensino superior e como práticas transformadoras podem reconhecer epistemologias e experiências de comunidades marginalizadas.

O presente estudo dialoga com essa literatura ao reunir, em uma mesma análise, produção e legitimação do conhecimento, racismo epistêmico, hierarquização dos saberes e

possibilidades de diálogo decolonial na educação superior. A contribuição pretendida está em compreender esses fenômenos de forma articulada, evitando tanto a redução da problemática à composição curricular quanto a interpretação decolonial desvinculada das estruturas institucionais concretas. Gopal (2021) fornece elementos para compreender a universidade como espaço historicamente relacionado às estruturas coloniais; Ndlovu-Gatsheni (2021) amplia essa discussão por meio da noção de pluriversidade; Posholi (2020) contribui com a análise da injustiça hermenêutica; e Waghid (2021) reforça a necessidade da crítica e do descentramento como condições da transformação.

Em conjunto, esses aportes sustentam a compreensão de que uma educação superior epistemologicamente plural não depende apenas da inclusão de novos conteúdos, mas da transformação das relações que definem autoridade, legitimidade, participação e reconhecimento na produção científica.

A literatura analisada permite, portanto, estabelecer uma ponte direta com a metodologia bibliográfica e documental desta investigação. O levantamento e a análise crítica das produções acadêmicas possibilitam identificar conceitos, argumentos, convergências, tensões e lacunas relacionados à colonialidade do saber e à descolonização universitária, enquanto a dimensão documental permite observar como determinadas concepções de conhecimento podem materializar-se em políticas, currículos, normas e práticas institucionais.

O quadro teórico construído indica que o problema não pode ser reduzido à existência de conhecimentos ocidentais no interior da universidade, mas deve concentrar-se nas relações hierárquicas que podem transformar uma tradição particular em padrão universal de legitimidade. A partir dessa compreensão, a pesquisa avança para a metodologia buscando analisar como tais estruturas podem ser identificadas e interpretadas e quais possibilidades teóricas e institucionais podem favorecer uma educação superior fundada na pluralidade epistemológica, na justiça cognitiva e no diálogo de saberes.

4. METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa foi organizado a partir de um conjunto sistemático de procedimentos destinados ao levantamento, à seleção, à organização, à leitura crítica e à interpretação de produções científicas e documentos relacionados à estrutura de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas. Considerando que o objeto de estudo envolve categorias teóricas, relações de poder, processos de hierarquização epistemológica e possibilidades de transformação institucional, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, orientada por uma perspectiva crítica e decolonial. Waghid (2021) reforça o percurso investigativo buscou estabelecer relações entre os

conceitos de colonialidade do saber, racismo epistêmico, hierarquização dos conhecimentos, justiça cognitiva, interculturalidade, pluriversidade e descolonização da educação superior, procurando identificar convergências, divergências, tensões, lacunas e possibilidades presentes na literatura especializada.

A definição metodológica encontra-se diretamente relacionada ao problema de pesquisa, que procura compreender de que maneira estruturas acadêmicas constituídas sob referências predominantemente ocidentais contribuem para a valorização de determinados sistemas de conhecimento em detrimento de outros e quais possibilidades podem favorecer relações epistemológicas mais plurais no ensino superior contemporâneo. Dessa forma, a investigação não pretende mensurar estatisticamente a ocorrência do fenômeno, mas compreender seus significados, fundamentos históricos, manifestações institucionais e implicações epistemológicas. Waghid (2021) reforça que a metodologia foi, portanto, concebida como instrumento de aproximação crítica do objeto, permitindo articular a produção científica selecionada às categorias analíticas estabelecidas no referencial teórico.

A pesquisa foi desenvolvida mediante levantamento e análise de produções acadêmicas relacionadas à descolonização do ensino superior, à dominância epistemológica, à racialização da produção do conhecimento, à pluriversidade e às possibilidades de transformação das instituições universitárias. Entre as referências centrais encontram-se os estudos de Gopal (2021), Hayes, Luckett e Misiaszek (2022), Letsekha (2022), Matolino (2020), Ndlovu-Gatsheni (2021), Posholi (2020), Stein (2017), Thapar-Björkert e Farahani (2019), Waghid (2021) e Zembylas (2025). O corpus foi analisado não apenas pela proximidade temática das publicações, mas também pela capacidade de contribuir para a compreensão das relações entre conhecimento, poder, universidade, raça, currículo, internacionalização, reconhecimento epistemológico e transformação institucional.

4.1. Natureza e abordagem da pesquisa

Quanto à natureza, a pesquisa caracteriza-se como básica, uma vez que busca ampliar a compreensão teórica e crítica acerca dos mecanismos de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas, sem ter como finalidade imediata a aplicação de uma intervenção institucional específica. Quanto aos objetivos, apresenta caráter exploratório e analítico, pois investiga uma problemática complexa, constituída por diferentes dimensões históricas, epistemológicas, institucionais e sociais. A dimensão exploratória justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão de categorias como racismo epistêmico, colonialidade do saber, justiça cognitiva e descolonização universitária, enquanto a dimensão analítica está relacionada à interpretação das relações existentes entre essas

categorias e o funcionamento contemporâneo das instituições de educação superior. Gil compreende a pesquisa exploratória como aquela que favorece maior familiaridade com o problema investigado, especialmente em estudos que procuram desenvolver, esclarecer ou modificar conceitos e ideias, característica compatível com o propósito desta investigação.

A abordagem adotada é qualitativa, pois o objeto investigado envolve significados, discursos, relações de poder, concepções epistemológicas e processos históricos que não podem ser adequadamente reduzidos a indicadores exclusivamente quantitativos. A pesquisa qualitativa possibilita interpretar criticamente os sentidos atribuídos aos fenômenos estudados, considerando os contextos históricos e sociais nos quais são produzidos. Waghid (2021) destaca a relevância da abordagem qualitativa para investigações voltadas às relações sociais, aos significados, valores, crenças e representações que estruturam determinado fenômeno. No presente estudo, essa perspectiva permite analisar como diferentes autores compreendem a colonialidade do conhecimento, a hierarquização dos saberes, o racismo epistêmico e a descolonização universitária, estabelecendo relações entre suas contribuições e o problema central da pesquisa.

O método científico adotado aproxima-se do método dialético, articulado a uma perspectiva crítica decolonial, por compreender o objeto como resultado de relações históricas marcadas por contradições, disputas, assimetrias e possibilidades de transformação. A perspectiva dialética permite analisar a universidade simultaneamente como espaço de reprodução de determinadas hierarquias epistemológicas e como instituição capaz de produzir rupturas, diálogos e novas formas de reconhecimento dos conhecimentos. Essa opção metodológica é particularmente pertinente porque a pesquisa não parte da compreensão de que as relações epistemológicas sejam estáticas, mas procura identificar tensões entre centralidade e marginalização, universalização e pluralidade, exclusão e reconhecimento, colonialidade e descolonização. Waghid (2021) avigora que o raciocínio investigativo, portanto, desenvolve-se por meio da confrontação crítica entre diferentes perspectivas teóricas, buscando compreender tanto as permanências das estruturas hierarquizantes quanto as possibilidades de transformação.

4.2. Procedimentos técnicos e fontes de dados

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se no levantamento e na análise de livros, artigos científicos, estudos acadêmicos e demais produções especializadas relacionadas ao objeto investigado, enquanto a pesquisa documental considera documentos institucionais e acadêmicos que possam contribuir para compreender a organização, legitimação e circulação do conhecimento no ensino superior. A opção por esses procedimentos decorre da própria

natureza do problema, que exige examinar como diferentes autores interpretam a colonialidade, a dominância epistemológica, o racismo epistêmico e os processos de descolonização. A pesquisa bibliográfica permite construir o estado do conhecimento sobre o tema, enquanto a dimensão documental possibilita aproximar o debate teórico das formas pelas quais determinadas concepções de conhecimento podem materializar-se em estruturas, políticas e práticas institucionais.

As fontes utilizadas foram predominantemente secundárias, constituídas por produções acadêmicas publicadas em periódicos científicos e outras fontes bibliográficas pertinentes ao tema. O corpus teórico contempla, entre outras, as contribuições de Stein (2017), Thapar-Björkert e Farahani (2019), Matolino (2020), Posholi (2020), Gopal (2021), Ndlovu-Gatsheni (2021), Waghid (2021), Hayes, Luckett e Misiaszek (2022), Letsekha (2022) e Zembylas (2025). A seleção considerou a pertinência temática, a contribuição conceitual, a relação direta com o problema de pesquisa e a capacidade das obras de sustentar uma análise crítica das estruturas universitárias. A presença de estudos de diferentes contextos geográficos também contribui para evitar que o próprio referencial reproduza a centralização epistemológica que constitui objeto de problematização da pesquisa.

O instrumento de coleta foi constituído por um protocolo de levantamento e leitura bibliográfica e documental, organizado a partir de categorias previamente relacionadas ao problema e aos objetivos da investigação. Entre as categorias de análise foram consideradas: colonialidade do saber; racismo epistêmico; dominância epistemológica; hierarquização dos saberes; eurocentrismo; justiça cognitiva; descolonização; pluriversidade; interculturalidade; internacionalização; currículo; reconhecimento dos sujeitos do conhecimento; e diálogo epistemológico. O protocolo permitiu registrar informações relativas à autoria, ano de publicação, objeto de estudo, conceitos centrais, argumentos, contribuições, limitações e relações estabelecidas com o problema investigado. Dessa maneira, a leitura das fontes não se restringiu à identificação de conceitos, mas buscou compreender como os argumentos dos diferentes autores se aproximam, divergem ou se complementam.

4.3. Universo, amostra e critérios de seleção

O universo da pesquisa corresponde ao conjunto de produções científicas e documentos acadêmicos relacionados à produção, legitimação e hierarquização do conhecimento no ensino superior, especialmente aqueles que abordam a colonialidade do saber, o racismo epistêmico, a descolonização universitária, as epistemologias plurais, a justiça cognitiva, a interculturalidade e a pluriversidade. Trata-se, portanto, de um universo bibliográfico e documental, e não de uma população composta por indivíduos submetidos a

instrumentos de pesquisa. Essa delimitação é coerente com o objetivo do estudo, que busca interpretar criticamente a literatura especializada e identificar, no debate acadêmico, mecanismos de reprodução das hierarquias epistemológicas e possibilidades de transformação das estruturas universitárias.

O corpus analítico foi constituído pelas obras selecionadas em razão de sua relação direta com os eixos conceituais da pesquisa. Foram priorizados estudos que apresentassem discussão teórica ou analítica consistente sobre o ensino superior e que contribuíssem diretamente para compreender a relação entre conhecimento e poder. Como critérios de inclusão, consideraram-se a pertinência temática, a existência de contribuição efetiva para pelo menos uma das categorias analíticas, a identificação bibliográfica verificável e a relevância acadêmica da publicação. Também foi privilegiada a produção contemporânea, sem excluir trabalhos anteriores considerados fundamentais para a compreensão histórica e conceitual do problema. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados materiais sem relação direta com o objeto, textos sem informações bibliográficas suficientes e produções que não apresentassem contribuição analítica relevante para os objetivos estabelecidos.

A opção por um corpus bibliográfico intencional não busca produzir generalizações estatísticas sobre todas as universidades ocidentalizadas ou sobre toda a produção científica mundial. Seu propósito consiste em reunir produções suficientemente pertinentes para construir uma interpretação crítica e fundamentada do fenômeno investigado. Nesse sentido, o critério de relevância teórica assume maior importância do que a quantidade absoluta de documentos analisados, pois uma pesquisa qualitativa necessita selecionar fontes capazes de contribuir para a compreensão aprofundada do objeto. A diversidade das perspectivas mobilizadas também constitui estratégia para reduzir o risco de reprodução de uma única tradição intelectual, permitindo confrontar diferentes interpretações sobre colonialidade, descolonização, racismo, internacionalização e pluralidade epistemológica.

4.4. Coleta, tratamento e análise dos dados

A coleta dos dados bibliográficos e documentais ocorreu mediante levantamento sistemático das produções relacionadas ao objeto de pesquisa, seguido de seleção, leitura exploratória, leitura analítica e registro das informações consideradas relevantes para os objetivos do estudo. Inicialmente, foram identificadas as produções relacionadas às categorias centrais da investigação; posteriormente, realizou-se a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e conteúdos das obras selecionadas, buscando verificar sua pertinência em relação ao problema de pesquisa. Na etapa seguinte, foram destacados argumentos, conceitos, categorias, convergências, divergências e proposições relacionadas à estrutura de produção e legitimação

do conhecimento nas universidades. Esse procedimento possibilitou transformar o conjunto inicial de referências em um corpus organizado e coerente com a investigação.

O tratamento dos dados ocorreu mediante sistematização das informações em categorias analíticas, permitindo estabelecer relações entre os diferentes estudos. As informações foram organizadas de acordo com autoria, ano, temática, abordagem teórica, principais argumentos, contribuições para a pesquisa e relação com as categorias analíticas. A sistematização teve como finalidade evitar uma leitura fragmentada das referências e favorecer a construção de uma interpretação integrada. Em vez de tratar cada autor isoladamente, buscou-se identificar núcleos de sentido e relações entre as produções, especialmente no que diz respeito à permanência da dominância epistemológica, aos mecanismos de racialização do conhecimento, à centralidade de referências eurocêntricas e às propostas de descolonização e pluralização do ensino superior.

A análise dos dados foi realizada por meio de análise temática e interpretação crítica do conteúdo das produções selecionadas, considerando as categorias definidas no referencial teórico. A análise temática possibilitou identificar recorrências, aproximações, diferenças e tensões presentes nos estudos, enquanto a perspectiva crítica decolonial orientou a interpretação das relações de poder subjacentes às formas de produção e legitimação do conhecimento. Nesse processo, foram analisadas quatro dimensões articuladas: os mecanismos de produção da autoridade epistemológica; as formas de hierarquização e racialização dos saberes; os limites das iniciativas de internacionalização e inclusão quando desvinculadas de transformações estruturais; e as possibilidades de construção de diálogos epistemológicos mais plurais. A interpretação dos resultados foi realizada em diálogo permanente com o referencial teórico, evitando transformar os autores selecionados em simples fontes de citações e buscando construir uma argumentação própria a partir do confronto crítico entre as diferentes contribuições.

4.5. Aspectos éticos e limitações da pesquisa

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental baseada em fontes públicas e acadêmicas, sem aplicação de entrevistas, questionários ou outros instrumentos diretamente envolvendo participantes humanos, não houve coleta de dados pessoais ou sensíveis de participantes. A pesquisa observou, contudo, princípios de integridade acadêmica, responsabilidade científica, fidelidade às fontes consultadas e adequada identificação das autorias utilizadas. As ideias dos autores foram diferenciadas das interpretações desenvolvidas pela pesquisa, sendo adotados procedimentos de citação e referência de acordo com as normas acadêmicas pertinentes. Também se considerou fundamental evitar apropriações indevidas de

conceitos e argumentos, especialmente em uma investigação que discute reconhecimento, autoridade e justiça na produção do conhecimento.

Entre as limitações metodológicas encontra-se a própria extensão do universo bibliográfico relacionado à colonialidade, à descolonização e à educação superior, que impossibilita contemplar integralmente todas as perspectivas existentes sobre o tema. Outra limitação decorre da escolha intencional do corpus, uma vez que a seleção de determinadas produções implica necessariamente a não inclusão de outras contribuições igualmente relevantes. Além disso, a análise bibliográfica e documental não permite, isoladamente, determinar como as estruturas epistemológicas identificadas na literatura se manifestam concretamente em todas as universidades ou contextos nacionais. Essas limitações, entretanto, não invalidam a investigação; elas delimitam seu alcance e indicam que suas conclusões devem ser compreendidas como interpretações fundamentadas no corpus selecionado.

A delimitação metodológica também exige reconhecer que a categoria "universidades ocidentalizadas" não representa uma realidade homogênea, pois as instituições de ensino superior apresentam diferentes histórias, estruturas, políticas, contextos nacionais e relações com seus territórios. Por essa razão, o estudo não parte da premissa de que todas as universidades reproduzam os mesmos mecanismos ou apresentem o mesmo grau de centralização epistemológica. Ao contrário, procura identificar tendências, estruturas e problemas recorrentes apontados pela literatura, preservando as especificidades dos diferentes contextos analisados. Essa cautela é especialmente importante para que a crítica à colonialidade não resulte em generalizações que reproduzam novas formas de simplificação epistemológica.

As limitações identificadas reforçam a necessidade de compreender os resultados desta pesquisa como contribuição analítica para o debate sobre produção e legitimação do conhecimento no ensino superior, e não como diagnóstico definitivo de todas as instituições universitárias. O percurso metodológico adotado possibilita interpretar criticamente a literatura selecionada e evidenciar mecanismos de hierarquização epistemológica, ao mesmo tempo que permite identificar possibilidades de transformação relacionadas à justiça cognitiva, à interculturalidade, à pluriversidade e aos diálogos decoloniais.

5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A análise do corpus bibliográfico e documental evidenciou que a produção, circulação e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas permanecem atravessadas por estruturas institucionais, curriculares, linguísticas e metodológicas que historicamente favoreceram determinadas tradições epistemológicas em detrimento de outras. Os resultados da investigação demonstram que a centralidade de referências ocidentais não se manifesta apenas

na escolha dos conteúdos curriculares ou dos autores considerados fundamentais, mas também nos critérios utilizados para definir o que pode ser reconhecido como conhecimento científico, quem possui autoridade para produzi-lo, quais metodologias são consideradas legítimas e quais formas de expressão intelectual alcançam maior circulação acadêmica. Nesse sentido, a literatura analisada permite compreender que a desigualdade epistemológica possui dimensão estrutural e não pode ser reduzida à simples ausência de determinados autores ou perspectivas nos currículos universitários.

A análise evidencia que saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares, comunitários, territoriais e ancestrais podem ser marginalizados não necessariamente porque inexistam ou porque não apresentem densidade intelectual, mas porque frequentemente são submetidos a critérios de validação construídos a partir de parâmetros epistemológicos específicos. Essa problemática aproxima-se da análise de Stein (2017), para quem a dominância epistemológica permanece como desafio persistente no ensino superior, especialmente quando iniciativas de internacionalização e diversidade não questionam suficientemente as estruturas que determinam quais conhecimentos ocupam posições centrais.

Em contrapartida, os resultados também revelaram um conjunto significativo de possibilidades de transformação. A literatura examinada aponta para a ampliação dos referenciais curriculares, o reconhecimento de diferentes sujeitos produtores de conhecimento, a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas, o fortalecimento da interculturalidade crítica, a articulação entre universidade e território e a construção de práticas pedagógicas e investigativas colaborativas. Gopal (2021) contribui para essa compreensão ao problematizar a descolonização universitária como processo que ultrapassa a simples inclusão de novos conteúdos, exigindo questionamentos mais profundos sobre as relações de poder que organizam a produção acadêmica. Os resultados indicam que a transformação epistemológica da universidade depende tanto da ampliação dos conhecimentos reconhecidos quanto da revisão dos próprios critérios que estabelecem sua legitimidade.

5.1. Caracterização dos dados e panorama geral dos resultados

O corpus analisado foi constituído por produções científicas diretamente relacionadas à descolonização da educação superior, à dominância epistemológica, ao racismo e à racialização da produção do conhecimento, à pluriversidade, à interculturalidade e à justiça cognitiva. A composição do corpus reuniu estudos publicados entre 2017 e 2025, possibilitando observar a continuidade e o desenvolvimento recente dos debates sobre a necessidade de transformação das estruturas universitárias. As produções selecionadas foram examinadas a partir das categorias previamente estabelecidas no referencial teórico e organizadas em eixos

relacionados à produção da autoridade epistemológica, à hierarquização dos saberes, às relações entre currículo e poder, às práticas de internacionalização e às possibilidades de descolonização institucional. Os dados analisados mantêm relação direta com o objetivo geral da pesquisa, pois permitem identificar mecanismos que contribuem para a concentração da legitimidade epistemológica e caminhos indicados pela literatura para sua superação.

A sistematização dos estudos revelou quatro tendências principais. A primeira está relacionada à permanência de estruturas de dominância epistemológica no ensino superior; a segunda refere-se à existência de processos de racialização e hierarquização que afetam a legitimidade de determinadas formas de conhecimento; a terceira envolve os limites de iniciativas de internacionalização e inclusão quando estas não são acompanhadas por mudanças estruturais; e a quarta corresponde ao crescimento de propostas voltadas à descolonização, à pluriversidade, à interculturalidade e à construção de diálogos entre diferentes epistemologias. Stein (2017) e Thapar-Björkert e Farahani (2019), em perspectivas distintas, ajudam a evidenciar que a produção acadêmica não está dissociada das relações históricas de poder, enquanto trabalhos mais recentes, como os de Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) e Zembylas (2025), apontam para a necessidade de transformar a descolonização em prática institucional e política, e não apenas em discurso acadêmico.

A interpretação preliminar dos resultados permite compreender, portanto, que a problemática investigada apresenta duas dimensões simultâneas. De um lado, permanecem estruturas que favorecem a concentração da autoridade científica em determinados espaços, idiomas, instituições, autores e tradições intelectuais; de outro, observa-se a emergência de propostas capazes de ampliar a pluralidade epistemológica das universidades. Essa dupla dimensão impede uma interpretação simplista segundo a qual a universidade seria apenas espaço de reprodução da colonialidade ou, inversamente, instituição já plenamente transformada por iniciativas de diversidade. O que os resultados evidenciam é a existência de uma disputa epistemológica permanente, na qual diferentes sujeitos e perspectivas buscam reconhecimento, legitimidade e participação efetiva na construção do conhecimento.

5.2. Análise e interpretação dos resultados à luz do referencial teórico

Os resultados confirmam a pertinência da categoria de dominância epistemológica para compreender as desigualdades presentes na produção universitária do conhecimento. A literatura analisada demonstra que a centralidade de determinadas tradições não depende exclusivamente do mérito individual das pesquisas, mas está relacionada a estruturas institucionais, redes acadêmicas, sistemas de publicação, critérios curriculares e mecanismos de reconhecimento científico. Stein (2017) demonstra que a internacionalização do currículo pode

reproduzir formas de dominância quando diferentes conhecimentos são incorporados sem que sejam questionadas as estruturas que continuam determinando quais perspectivas ocupam posições de referência. Essa constatação é particularmente importante porque desloca a análise da simples presença ou ausência de determinados conteúdos para os mecanismos mais profundos de legitimação do conhecimento.

A dimensão racializada dessa estrutura também constitui resultado significativo da análise. Thapar-Björkert e Farahani (2019) demonstram que a produção de conhecimento pode ser atravessada por modalidades racializadas que influenciam quem fala, quem é ouvido e quais experiências são consideradas academicamente legítimas. Essa perspectiva aproxima-se do argumento de Posholi (2020), segundo o qual a descolonização epistemológica envolve enfrentar formas de injustiça hermenêutica relacionadas ao eurocentrismo. A convergência entre essas contribuições permite interpretar o racismo epistêmico não apenas como exclusão explícita de determinados autores ou grupos, mas como um conjunto de mecanismos que produz diferenças de autoridade entre conhecimentos e sujeitos. Desse modo, os resultados ampliam a compreensão do racismo para além das relações interpessoais, situando-o também no interior dos processos de produção, circulação e validação do conhecimento.

Outro resultado central diz respeito aos limites de uma concepção superficial de descolonização. Matolino (2020) chama atenção para a complexidade da descolonização epistemológica, enquanto Waghid (2021) sustenta a necessidade de uma postura crítica diante de processos que se apresentam como descolonizadores. A análise conjunta dessas perspectivas demonstra que simplesmente acrescentar autores não ocidentais às bibliografias, criar disciplinas sobre diversidade ou promover eventos relacionados à decolonialidade não é suficiente para alterar estruturas epistemológicas profundamente consolidadas. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) reforçam essa problemática ao discutirem as possibilidades e complexidades da descolonização do ensino superior como práxis. Assim, o resultado mais expressivo dessa dimensão da análise é a compreensão de que a transformação exige mudanças nos currículos, nas metodologias, nas relações pedagógicas, nas políticas institucionais e nos próprios critérios de reconhecimento científico.

A perspectiva da pluriversidade amplia essa interpretação ao indicar que a universidade pode constituir-se como espaço de convivência entre múltiplas formas de conhecer. Ndlovu-Gatsheni (2021) relaciona a internacionalização do ensino superior à necessidade de superar modelos que simplesmente expandem estruturas existentes para diferentes territórios sem questionar sua matriz epistemológica. Letsekha (2022), por sua vez, evidencia a importância da africanização e da decolonialidade como instrumentos de transformação no ensino superior. Essas contribuições convergem para a compreensão de que a

diversidade epistemológica não significa abandonar a ciência acadêmica, mas ampliar os espaços de diálogo entre diferentes tradições intelectuais, experiências históricas, territórios e formas de produção do conhecimento.

A análise também evidencia que a descolonização precisa ser compreendida como processo político, epistemológico, pedagógico e institucional. Gopal (2021) contribui para essa interpretação ao tratar a universidade como espaço atravessado por relações de poder e disputas acerca dos sentidos da descolonização. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) acrescentam que a passagem do discurso à práxis envolve dificuldades, contradições e escolhas institucionais. Zembylas (2025), ao aproximar interseccionalidade e decolonialidade, amplia a análise ao demonstrar a importância de considerar como diferentes relações de poder podem se articular na experiência educacional. Desse modo, os resultados indicam que uma universidade epistemicamente plural necessita enfrentar simultaneamente desigualdades relacionadas à raça, ao território, à cultura, à linguagem, à classe, ao gênero e a outras dimensões que influenciam a participação e o reconhecimento dos sujeitos na produção científica.

5.3. Implicações práticas, teóricas e metodológicas dos resultados

No plano prático, os resultados indicam a necessidade de políticas universitárias capazes de ultrapassar a inclusão meramente formal da diversidade epistemológica. Isso envolve revisar currículos, ampliar bibliografias, reconhecer intelectuais e pesquisadores historicamente marginalizados, incentivar pesquisas produzidas em diálogo com comunidades e territórios e criar condições institucionais para que diferentes sujeitos participem da construção do conhecimento. A descolonização, nessa perspectiva, não deve ser compreendida como substituição automática de uma tradição por outra, mas como construção de condições mais democráticas de diálogo. A contribuição de Gopal (2021) é particularmente importante para esse debate porque permite compreender a descolonização universitária como transformação das relações de poder que estruturam a própria instituição.

As implicações práticas também alcançam a formação e a atuação dos professores universitários. Uma docência epistemicamente plural precisa desenvolver capacidade de trabalhar com diferentes perspectivas sem transformar a diversidade em simples elemento decorativo do currículo. Isso significa problematizar os critérios pelos quais determinados autores são considerados indispensáveis, discutir a história da produção científica, reconhecer saberes produzidos fora dos centros acadêmicos tradicionais e estimular práticas de pesquisa que estabeleçam relações mais horizontais com comunidades e territórios. Hayes, Luckett e Misiaszek (2022) ajudam a compreender que esse processo envolve uma práxis crítica, na qual reflexão e transformação institucional precisam permanecer articuladas.

No plano teórico, os resultados fortalecem uma compreensão ampliada da justiça epistemológica, na qual o problema não se limita ao acesso individual à universidade, mas envolve o direito de diferentes sujeitos, comunidades e tradições intelectuais participarem legitimamente da produção e validação do conhecimento. A análise de Posholi (2020) permite compreender essa questão a partir da injustiça hermenêutica, enquanto Ndlovu-Gatsheni (2021) amplia o debate para a pluriversidade. A contribuição de Zembylas (2025) acrescenta uma dimensão interseccional, demonstrando que as estruturas de poder não operam isoladamente. Teoricamente, portanto, os resultados sustentam a necessidade de articular colonialidade, raça, conhecimento, currículo, território, cultura e poder em uma análise integrada da universidade contemporânea.

As implicações metodológicas igualmente são relevantes. O percurso bibliográfico e documental mostrou-se adequado para identificar padrões, conceitos e tensões presentes na produção acadêmica sobre descolonização do ensino superior, permitindo confrontar diferentes perspectivas e construir categorias analíticas articuladas. Ao mesmo tempo, a análise evidencia a importância de estudos futuros que complementem a revisão bibliográfica com pesquisas empíricas realizadas em universidades específicas, envolvendo docentes, estudantes, gestores, pesquisadores e comunidades. Essa possibilidade permitiria compreender como as estruturas epistemológicas identificadas na literatura se manifestam concretamente em diferentes contextos institucionais, culturais e territoriais.

Os resultados demonstram que a transformação da universidade não depende apenas da ampliação quantitativa do acesso ou da inserção pontual de perspectivas historicamente marginalizadas. O desafio é mais profundo: consiste em questionar os mecanismos que definem quem pode produzir conhecimento, quais conhecimentos são considerados legítimos, quais linguagens possuem maior autoridade acadêmica e quais experiências são reconhecidas como fontes de conhecimento. A literatura analisada aponta, simultaneamente, para a persistência da dominância epistemológica e para a emergência de alternativas baseadas na interculturalidade, na pluriversidade, na justiça cognitiva e na práxis decolonial. Os resultados sustentam a compreensão de que uma universidade verdadeiramente plural não é aquela que apenas admite diferentes conhecimentos em seu interior, mas aquela que está disposta a transformar suas próprias estruturas de produção, validação e circulação do conhecimento.

6. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo desta pesquisa permitiu compreender que a estrutura de produção e legitimação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas é constituída por

relações históricas, institucionais, culturais e epistemológicas que influenciam profundamente aquilo que é reconhecido como conhecimento válido, científico e academicamente legítimo. Essas relações não se restringem aos conteúdos ensinados nos currículos, mas alcançam os processos de seleção bibliográfica, as práticas de pesquisa, os critérios de publicação, os idiomas predominantes, os modelos de avaliação, as formas de reconhecimento acadêmico e as próprias concepções de ciência que orientam a universidade contemporânea. Ao problematizar essas estruturas, a pesquisa evidenciou que a democratização da educação superior exige mais do que ampliar o acesso de diferentes grupos às instituições: requer transformar as condições pelas quais diferentes sujeitos podem produzir, compartilhar, validar e fazer circular conhecimentos.

Os resultados alcançados demonstram que o racismo epistêmico e a hierarquização dos saberes constituem dimensões relevantes para compreender as desigualdades existentes na produção científica contemporânea. A valorização recorrente de determinadas tradições intelectuais, centros acadêmicos, idiomas, metodologias e padrões de excelência pode produzir uma distribuição desigual da autoridade epistemológica, fazendo com que determinados conhecimentos sejam percebidos como universais enquanto outros sejam classificados como locais, particulares, tradicionais ou secundários. Essa dinâmica contribui para restringir a diversidade de perspectivas presentes na universidade e pode dificultar o reconhecimento de saberes produzidos por povos indígenas, comunidades tradicionais, populações negras, grupos periféricos, coletivos comunitários e outros sujeitos historicamente afastados dos espaços de maior prestígio acadêmico. Superar essa estrutura significa reconhecer que a pluralidade dos conhecimentos constitui elemento fundamental para a qualidade, a relevância social e a democratização da ciência.

A pesquisa também permitiu compreender que a hierarquização epistemológica não ocorre exclusivamente por meio da exclusão explícita de determinados conhecimentos. Ela pode manifestar-se de maneira mais sutil nos critérios utilizados para estabelecer o que possui autoridade científica, nas referências consideradas indispensáveis, nos modelos metodológicos privilegiados e nas formas pelas quais diferentes sujeitos são autorizados a falar sobre suas próprias experiências. Dessa maneira, a desigualdade epistemológica pode permanecer mesmo em instituições que adotam discursos de diversidade, inclusão e internacionalização, caso essas iniciativas não sejam acompanhadas de mudanças nas estruturas que organizam a produção do conhecimento. A transformação efetiva pressupõe, portanto, uma análise crítica dos mecanismos que sustentam a autoridade acadêmica e uma disposição institucional para reconhecer diferentes formas de produção intelectual sem submetê-las automaticamente a uma única matriz de validação.

A descolonização da universidade apresenta-se como um processo amplo de reconstrução das relações entre conhecimento, poder, território, cultura e sociedade. Não se trata simplesmente de substituir autores, alterar bibliografias ou acrescentar conteúdos relacionados a determinados grupos sociais, embora essas ações sejam importantes. Trata-se de ampliar as possibilidades de compreender a realidade, reconhecendo que diferentes experiências históricas produzem interpretações, conceitos, linguagens, práticas e formas de conhecimento que podem contribuir para a ciência e para a formação universitária. Uma universidade decolonial precisa estar aberta à revisão permanente de seus próprios critérios de legitimidade, reconhecendo que nenhum sistema de conhecimento pode reivindicar, isoladamente, o monopólio absoluto da interpretação da realidade humana e social.

A construção de uma educação superior epistemicamente justa exige, nesse sentido, a passagem de uma lógica de inclusão para uma lógica de transformação. Incluir diferentes sujeitos em estruturas que permanecem inalteradas pode ampliar a diversidade numérica da universidade sem modificar necessariamente as relações de poder que definem a produção científica. Transformar significa criar condições para que esses sujeitos participem efetivamente da definição das agendas de pesquisa, da construção curricular, da produção intelectual, da extensão universitária e das decisões institucionais. Significa também reconhecer que estudantes, professores, pesquisadores, comunidades e territórios não são apenas receptores de conhecimento produzido em outros espaços, mas podem constituir-se como participantes ativos de processos de criação, interpretação e circulação de saberes.

Outro aspecto fundamental identificado pela pesquisa refere-se à necessidade de fortalecer o diálogo entre ciência acadêmica, conhecimentos tradicionais, experiências comunitárias, saberes territoriais, memória, oralidade e diferentes formas de expressão cultural. Esse diálogo não deve significar a descaracterização dos conhecimentos tradicionais para que sejam enquadrados integralmente nos padrões acadêmicos convencionais, mas a construção de relações mais horizontais entre diferentes formas de conhecer. A universidade pode ampliar sua relevância social quando reconhece os territórios como espaços produtores de conhecimento e estabelece relações colaborativas com comunidades que historicamente foram objeto de pesquisas, mas nem sempre reconhecidas como participantes da produção científica. Essa mudança favorece uma ciência mais responsável, contextualizada e comprometida com os problemas concretos da sociedade.

A interculturalidade crítica também se apresenta como elemento fundamental para essa transformação, pois permite compreender a diversidade não apenas como coexistência de culturas, mas como possibilidade de diálogo, negociação, questionamento e reconstrução das relações de poder. Uma universidade plural não deve limitar-se a celebrar diferenças culturais

em eventos ou atividades pontuais; precisa incorporar a diversidade aos processos permanentes de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Isso implica formar profissionais capazes de reconhecer diferentes perspectivas, desenvolver práticas pedagógicas sensíveis às especificidades socioculturais dos estudantes e construir ambientes acadêmicos nos quais divergências epistemológicas possam ser discutidas de maneira democrática. A interculturalidade, quando articulada à justiça cognitiva, pode contribuir para transformar a universidade em espaço de encontro entre diferentes modos de interpretar, produzir e compartilhar conhecimentos.

A formação docente ocupa posição estratégica nesse processo. Professores universitários precisam ser preparados não apenas para dominar conteúdos científicos específicos, mas também para compreender criticamente os processos históricos que influenciam a seleção, a organização e a legitimação dos conhecimentos ensinados. Uma formação docente comprometida com a pluralidade epistemológica deve estimular a análise crítica dos currículos, ampliar o repertório intelectual, favorecer metodologias participativas e promover práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos da aprendizagem. O professor, nessa perspectiva, deixa de ser compreendido exclusivamente como transmissor de um conhecimento previamente legitimado e passa a atuar como mediador de encontros entre diferentes perspectivas, experiências, linguagens e formas de interpretação da realidade.

A transformação epistemológica também requer mudanças nas políticas institucionais das universidades. É necessário desenvolver mecanismos que favoreçam a diversidade de pesquisadores, ampliem oportunidades de publicação e financiamento, valorizem diferentes trajetórias acadêmicas, fortaleçam pesquisas produzidas em contextos historicamente marginalizados e estimulem redes de colaboração mais equilibradas. A democratização da ciência depende de condições materiais concretas, pois não basta defender a pluralidade epistemológica quando os recursos financeiros, as oportunidades de pesquisa, os espaços de publicação e os mecanismos de reconhecimento permanecem concentrados. Uma política universitária comprometida com a justiça epistemológica deve, portanto, enfrentar desigualdades estruturais e criar condições para que a diversidade intelectual seja sustentada institucionalmente.

A pesquisa evidencia ainda que a construção de uma universidade decolonial não significa rejeitar o conhecimento científico, abandonar o rigor acadêmico ou negar as contribuições históricas das tradições científicas ocidentais. Ao contrário, significa ampliar o próprio conceito de rigor, reconhecendo que diferentes contextos podem produzir perguntas, métodos, categorias e interpretações relevantes para a compreensão da realidade. O rigor científico torna-se mais consistente quando está acompanhado de reflexividade,

responsabilidade social, abertura ao diálogo e consciência dos limites históricos de qualquer tradição intelectual. A pluralidade epistemológica, portanto, não representa ameaça à ciência; constitui possibilidade de enriquecimento da ciência, permitindo que novos problemas sejam formulados, novas perguntas sejam feitas e novas interpretações sejam incorporadas ao debate acadêmico.

A contribuição científica deste estudo reside, portanto, na sistematização crítica das relações entre poder, conhecimento, reconhecimento epistemológico e estrutura universitária, evidenciando que a transformação da educação superior precisa ocorrer simultaneamente em diferentes dimensões. Currículo, pesquisa, extensão, formação docente, políticas institucionais, internacionalização, avaliação e publicação científica constituem espaços interdependentes nos quais podem ser reproduzidas ou enfrentadas desigualdades epistemológicas. A pesquisa também reforça a importância de compreender a universidade como instituição em permanente construção, capaz tanto de reproduzir estruturas históricas de desigualdade quanto de criar condições para sua superação. Essa compreensão abre espaço para propostas institucionais mais democráticas, nas quais a diversidade de conhecimentos seja reconhecida como fundamento da produção científica e da formação humana.

Construir uma educação superior decolonial, plural e epistemicamente justa é um desafio complexo, mas plenamente possível quando a universidade assume o compromisso de revisar criticamente suas estruturas, ampliar seus horizontes intelectuais e estabelecer relações mais democráticas com diferentes sujeitos, culturas e territórios. O conhecimento não precisa possuir um único centro para manter sua força científica; pelo contrário, pode tornar-se mais amplo, rigoroso e socialmente relevante quando reconhece a existência de múltiplos centros de produção intelectual e diferentes formas de compreender o mundo. Uma universidade verdadeiramente democrática é aquela que não apenas permite que diferentes vozes entrem em seus espaços, mas que transforma suas próprias estruturas para escutá-las, reconhecê-las e incorporá-las à construção coletiva do conhecimento. A descolonização deixa de ser apenas uma agenda teórica e transforma-se em compromisso ético, político, pedagógico e científico com uma educação superior capaz de acolher a pluralidade dos mundos, promover a justiça cognitiva e contribuir para uma sociedade mais democrática, intercultural e epistemicamente solidária.

REFERÊNCIAS

GOPAL, Priyamvada. **On decolonisation and the university.** *Textual Practice*, v. 35, n. 6, p. 873-899, 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1929561.

HAYES, Aneta; LUCKETT, Kathy; MISIASZEK, Greg. **Possibilities and complexities of decolonising higher education: critical perspectives on praxis.** *Teaching in Higher Education*, v. 27, n. 6, p. 887-901, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1971384.

LETSEKHA, Tebello. **Decoloniality and Africanisation as instruments for change: a sociological discourse analysis of meanings and implications for higher education.** *International Journal of African Higher Education*, v. 9, n. 1, p. 73-93, 2022. DOI: https://doi.org/10.6017/ijahe.v9i1.15235.

MATOLINO, Bernard. **Whither epistemic decolonization.** *Philosophical Papers*, v. 49, n. 2, p. 213-231, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/05568641.2020.1779605.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. **Internationalisation of higher education for pluriversity: a decolonial reflection.** *Journal of the British Academy*, v. 9, supl. 1, p. 77-98, 2021. DOI: https://doi.org/10.5871/jba/009s1.077.

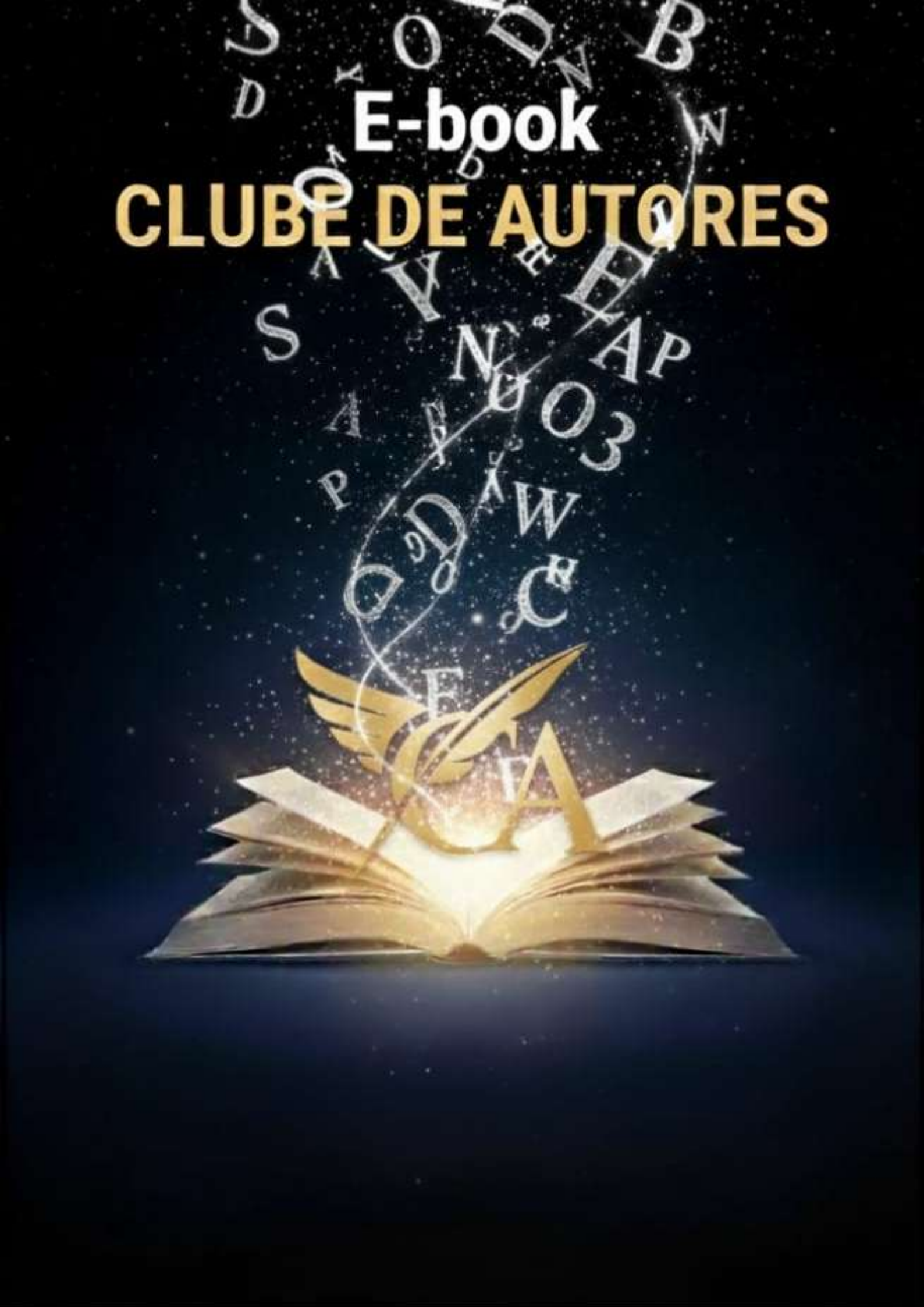
POSHOLI, Lerato. **Epistemic decolonization as overcoming the hermeneutical injustice of Eurocentrism.** *Philosophical Papers*, v. 49, n. 2, p. 279-304, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/05568641.2020.1779604.

STEIN, Sharon. **The persistent challenges of addressing epistemic dominance in higher education: considering the case of curriculum internationalization.** *Comparative Education Review*, v. 61, n. S1, p. 1-20, 2017. DOI: https://doi.org/10.1086/690456.

THAPAR-BJÖRKERT, Suruchi; FARAHANI, Fataneh. **Epistemic modalities of racialised knowledge production in the Swedish academy.** *Ethnic and Racial Studies*, v. 42, n. 16, p. 214-232, 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1649440.

WAGHID, Y. **Why the decolonisation of higher education without critique is not possible?** *South African Journal of Higher Education*, v. 35, n. 2, p. 1-3, 2021. DOI: https://doi.org/10.20853/35-2-4621.

ZEMBYLAS, Michalinos. **Bringing intersectionality and (de)coloniality into dialogue: theoretical insights and political pathways for decolonizing higher education.** *Social Sciences & Humanities Open*, v. 12, p. 101772, 2025. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101772.


E-book
CLUBE DE AUTORES